الجودة الشاملة والمنهج



د. محسن علي عطية

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

الجودة الشاملة

والمـنـهـج

الجودة الشاملة

والمنهج

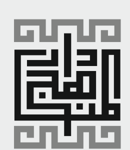
تأليف

الدكتور محسن علي عطية
دكتوراه فلسفة في التربية
مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
جامعة بغداد



دار المناهج للنشر والتوزيع

1435هـ 2015 م



دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف0624 465 فاكس 0664 465 6 9626+

ص.ب 215308 عمان 11122 الأردن

Dar Al-Manahej
Publishers & Distributor

Amman-King Hussein St.
Tel 4650624 fax +9626 4650664
P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com
manahej9@hotmail.com

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائـرة المكتبات والوثائق الوطنية
(2007/11/3391)

375.006
عطية، محسن علي
الجودة الشاملة والمنهج/محسن علي عطية.
عمان: دار المناهج ، 2007
ر.إ: (2007/11/3391)
الواصفات: الواصفات:/المناهج//المقررات الدراسية//التربية//التعلم/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية 2007/11/3391

الإهداء

إلى

بلدي الذي احتوى ترابه على سادة البشر...............

أبناء العراق الذي يحيى بعد أن دُمِّرَ واحتضر...........

كرام القوم الرافضين العيش بين الحُفَر..................

الذين لا يعرفون اليأس مهما قسا وساء الدهر...........

المتوشحين بالجدِّ، والآمال حتى يستجيب القدر.....

الذين صبروا فتعافوا وخاتمة الصبر الظفر.............

نقيّ النفس - صانه الـلـه - حفيدي نظر.....................

كل من لا يرضى بغير التميّز مهما طال السفر....

أهدي جهدي المتواضع هذا

المؤلف

عمان- أيلول 2007

المقدمة

الفصل الثاني

جودة التربية

الفصل الثالث

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

الفصل الرابع

المنهج والجودة الشاملة

الفصل الخامس

أسس المنهج ومعايير الجودة

الفصل السادس

بناء المنهج والجودة الشاملة

الفصل السابع

تطوير المنهج والجودة الشاملة

المقدمة

الحمد اللـه خالق الخلق الذي خص الإنسان بالنطق والبيان وهداه إلى سبيل الحـق بالفرقـان، والصلاة والسلام على سيد العباد خير الناطقين بالضاد رسول الهدى الداعي إلى المحبـة الصـافح عمن آذاه، وعلى آله وأصحابه ومن والاه إلى يوم يلقانا ونلقاه وبعد.

فقد قال تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللـهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) التوبة ،105.

وقال رسوله الأعظم: «إن اللـه يحبُّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».؟

وفي القولين دعوة واضحة إلى الإتقان في العمل؛ فأيةُ منزلة هذه لأمر يحث عليه الخـالق ورسوله حتى أراده أن يكون سمة كل مؤمن ومؤمنة فينال عليه جزاءين: جـزاء الـدنيا ومثوبـة الآخرة.

لذا فقد صار إتقان العمل قيمة تحث عليها شرائع السماء وأعراف أهل الأرض فكم مـن مرةِ نسمع قول عميل مستورد أو منتج مسوق: قدّموا النوع على الكم.

فصار الاهتمام بالنوع عنوان الجودة، والسعي وراء الجودة نزعه في الإنسـان عرفهـا ابـن الرافدين منذ آلاف السنين فتجلت واضحة في تشريعات حمـو رابي إذ تضـمنت: مـن بنـى بيتـاً فسقط على ساكنيه يعدم، وما مثل هذا النص إلا توكيد للجودة وحرص على النوع.

وإذا كان النصف الثاني من القرن العشرين مولداً للكثير مـن الاتجاهـات الحديثـة في التربية والتعلـيم التـي تجسـدت بالـدعوة إلى تبنـي مفهـوم الكفايـات، والفعّاليـة في إعداد المتعلمين وطرائق التدريس، وتبني أسلوب النظم في بناء برامج التعليم فقد تتوج عقده الأخير بتبني مفهوم الجـودة الشـاملة في نظـام التعلـيم بعـد أن شـاع اسـتخدامه كفلسفة إدارية في المصانع والمؤسسـات الإنتاجيـة منـذ مطلـع الخمسـينيات مـن القـرن

الماضي، وبعد أن أثبت جدوى اقتصادية عالية عند تطبيقه في المصانع والمؤسسات السلعية والخدمية.

وفي تسعينيات القرن العشرين شاع استخدام مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم على الرغم مما بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإنتاجية الصناعية من اختلاف من حيث طبيعة المنتج والمستهلك. أو المستفيد. فصار موضوع الساعة ثم صيحة القرن الحادي والعشرين والموضة التي تميزه مما سبق.

وقد تعددت البحوث والدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في أمريكا وأوربا ثم البلدان النامية ومن بينها بلداننا العربية وأخص منها مصر والسعودية ودول الخليج والأردن بالذكر.

وتشير الأدبيات إلى أن نتائج البحوث والدراسات أظهرت بشكل لا غبار عليه جدوى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

غير أن الملاحظ على تلك الدراسات أن أغلبها تناول توظيف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، أو الإدارة المدرسية، من دون تناول المستويات أو مجالات التعليم الأخرى.

ويبدو للمؤلف أن سبب ذلك سهولة قياس نتائج التطبيق المتمثلة بمخرجات التعليم العالي التي ستتوجه إلى سوق العمل، ولوجود هامش من الشبه بين السلع المنتجة وبين خريج الجامعة بوصفه سيذهب إلى سوق العمل فيكون منتجاً والسوق أو المؤسسة التي يعمل فيها مستفيدة.

أما تطبيقها في مجال الإدارة المدرسية من دون سواها من عمليات النظام التعليمي وعناصره، فيبدو للمؤلف أن الباحثين لجؤوا إلى هذا لأن إدارة الجودة في أصل مفهومها فلسفة إدارية، أو مصطلح إداري حديث وبذلك فهو صالح للاستخدام في العمليات الإدارية.

غير أن المؤلف يرى أن النظام التعليمي ككل يقتضي أن يدار على وفق نظام معين، وأن المنهج بمفهومه الواسع هو نظام فرعي من نظام التعليم له مدخلاته وله

مخرجاته وعملياته وبذلك فإن به حاجة إلى عملية إدارية تلازم عناصره وعملياته بدءاً من التخطيط فالمدخلات والعمليات ثم المخرجات.

ولما كان المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فلا بد له أن يتضمن ما يحقق أهداف التربية، ولما كانت أهداف التربية متغيرة متطورة تبعاً لتطور الحياة وتعقدها لا سيما في عصرنا الحاضر فقد ترتب على ذلك وجوب تطور أهداف المنهج وتغيّره وهذا ما يتواءم مع مفهوم الجودة الشاملة لكونه يقوم على أساس التحسين والتطوير المستمرين.

ولما كانت الجودة مطلباً في كل المهن والخدمات والمنتجات فالحاجة إليها تكون أكثر إلحاحاً في العملية التعليمية بوصفها أم المهن وتصب مخرجاتها في مدخلات أنظمة المهن كلها ولما كان المنهج هو محور العملية التعليمية فإن جودته تكون أساساً للعملية التعليمية والنظام التعليمي بأكمله، ومن هنا تمس الحاجة إلى إخضاع المنهج إلى مفهوم الجودة الشاملة تخطيطاً وبناءً وتنفيذاً وتقويماً.

وتأسيساً على ما تقدم حاول المؤلف في كتابة هذا توظيف مفهوم الجودة الشاملة في عمليات المنهج ومدخلاته وتقويم مخرجاته فجعل كتابه في سبعة فصول هي:

الفصل الأول: الجودة الشاملة مفهومها وتاريخها ونظمها. وقد عرض فيه مفهوم الجودة الشاملة والأفكار التي تقوم عليها، وتاريخها، وأنظمتها .

الفصل الثاني: جودة التربية. وقد عرض فيه مبادئ ديمينج في العملية التربوية، وكيفية تحسين جودة التعليم في قاعة الدرس، ومعايير الجودة في التعليم، وأهداف نظام ISO 9000 ، وتطبيق إدارة الجودة في التعليم.

الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة في التعليم. وقد عرض فيه مضامين إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وخصائص إدارة الجودة الشاملة، وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ومتطلبات تطبيقها في

التعليم، ومبادئ إدارة الجودة الشـاملة، وإدارة الجـودة في الإطـار التربـوي ومؤشرات إدارة الجودة الشاملة، ومسـؤوليات المؤسسـة التعليميـة في إدارة الجودة. ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

الفصل الرابع: المنهج والجودة الشاملة. وقد عرض فيه مفهوم المنهج، وعوامل تطور مفهوم المنهج، والخبرات في المنهج، ومكونـات المـنهج بمفهومـه الحـديث. وعنـاصر المنهج التعليمي، وعناصر المنهج والجودة الشاملة.

الفصل الخامس: أسس المنهج ومعـايير الجـودة وقـد عـرض فيـه الأسـس الفلسـفية، والأسـس المعرفية، والأسس النفسية، والأسس الاجتماعيـة، ومعـايير جـودة الأهـداف، ومعايير جـودة محتـوى المـنهج والكتـاب المـدرسي، ومعـايير جـودة طرائـق التـدريس، ومعـايير مراقبـة العمليـة التعليميـة، ومعـايير جـودة متابعـة الخريجين.

الفصل السادس: تصميم المنهج والجودة الشاملة وقد عرض فيه: أنـواع المـنهج، والمبـادئ التـي يجب مراعاتها في تصـميم المـنهج، وعمليـات المـنهج وتصـميماته المتمركـزة حول المعرفة، وتصميماته المتمركزة حول المـادة والمـتعلم معـاً، وتصـميماته المتمركزة حول المتعلم، وتصميماته التي تتمحور حول المجتمـع ومشـكلاته، والعلاقة بين بناء المنهج والجودة الشاملة

الفصل السابع: تطور المنهج والجودة الشاملة. وقد عرض فيه: تنفيذ المنهج وتقويمه، وعمليـة تطوير المنهج، وأسس تطوير المنهج، وأساليب تطويره، وخطـوات التطـوير، والشروط اللازمة لنجاح عملية التطوير، وتطوير المنهج والجودة الشاملة.

الفصل الأول

الجـودة الشاملة

مفهومها وتاريخها ونظمها

مقدمة

شهدت نظم التعليم ومناهجه تحديات كبيرة في النصف الثاني مـن القـرن المـاضي ناجمـة عن التطور المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي، وتكنولوجيا الاتصال، مما أدى إلى ظهـور اتجاهـات حديثـة في مجـال التربيـة والتعلـيم تناولـت المنـاهج التعليميـة وأهـدافها، وطرائق التدريس، وإعداد المعلمين بوصف التعليم وسيلة المجتمـع في مواجهـة تلـك التطـورات وتعقيداتها، ومواكبتها كان من بينها الدعوة إلى تبني الأهداف السلوكية في التدريس، والكفايـات التعليمية، والمهارات الأدائية في إعداد المعلمـين والفعّاليـة في التـدريس، وكـان مـن أحـدث تلـك الاتجاهات الدعوة إلى تبني الجودة الشاملة في التعليم وإداراته بعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الإنتاجية، والخدمية وتحقيقها نجاحات كبيرة إذ تم تبني مفهوم الجـودة الشـاملة في التعليم في تسعينيات القرن العشرين، وعدت الجودة الشاملة صيحة القرن الحادي والعشرين في إدارة المؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل عام والتعليم ونظمـه بشـكل خـاص حتـى أصـبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما يوجب أن يؤسس لها في نظم التعليم وثقافة المجتمع لـكي تكون جزءاً من معتقدات الأفراد، وثقافتهم. فضلاً عن أن التعليم بحد ذاته هـو عمليـة إنتاجيـة تتعامل مع الإنسان، ويشـكل عـنصراً رئيسـاً فيهـا، وكـما يجـب أن تكـون المنتجـات في المؤسسـة الإنتاجية الصناعية، أو الخدمية متميزة يجـب أن يكـون خـريج المؤسسـة التعليميـة مميـزاً، وأن تكون الخدمات التي تقدمها للمتعلمين، والمجتمع مميزة.

وعلى الأساس المتقدم انتقل مفهوم الجودة الشاملة من المجال الصناعي والخدمي وإدارتهما إلى التعليم وإدارته فما هو مفهوم الجودة الشاملة؟ وهل ثمة فرق بين الجودة والكفاية والفعّالية؟ وما الأسس التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم؟ وما هي نظم الجودة الشاملة؟

هذه الأسئلة وغيرها ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الفصل لبلورة توظيف الجودة الشاملة في مناهج التعليم وإدارة العملية التعليمية برمتها وذلك كما يأتي:

أولاً: مفهوم الجودة الشاملة concept of total quality

إن الجودة الشاملة متعددة الجوانب، والمجالات، وتبعاً لذلك تعددت مفاهيمها، وتعريفاتها؛ لذلك سنحاول عرض عدد من تلك التعريفات لإلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة، ومن تعريفاتها:

عرفها ديان بون وريك جريجز بأنها: معيار، أو هدف، أو مجموعة متطلبات. وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحية. وهي جهد من أجل التطوير، وليست درجة معينة محددة للامتياز.

فالجودة معيار للكمال يتم الحكم عليها بمعرفة ما إذا أدينا ما عزمنا على توفيره في الوقت المحدد، والكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا. إذا كان العملاء، أو المستفيدين سعداء بما قدمنا من مُنتج، أو خدمة، أو عمل، والطريقة التي قدمنا بها تلك الخدمة، أو العمل، فيمكن القول إننا حققنا أهداف الجودة [1]

- يرى البيلاوي أن المفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تتسم بالاستمرارية لضمان جودة المنتج، وجودة عملية إنتاجية [2]

---

(1) ديان جون جريجز، الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية ترجمة سامي الفرس وثامر العديلي ، سلسلة أفاق الإدارة والأعمال ، دار أفاق الإبداع العالمية الرياض ، 1995 ص9

(2) حسن حسين البيلاوي ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر، وتحديات القرن الحادي والعشرين، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القاعدة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة المنعقد من 20 – 21 مايو 1996 ، ص4

- ويعرفها جونسون بأنها القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم، ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.
- فيما يعرفها باديرو Badiru بأنها: مجموعة الإجراءات التي توفر قدرة المنتج، أو الخدمة على إشباع حاجات معينة محددة بذاتها. وهذا يعني أن الجودة تعني أداء العمل على وفق معايير صحيحة من أول مرة من دون أخطاء، أو أنها المتانة والأداء المهني للمنتج [1]
- وعرفها دافيد كيرز بأنها: تحقيق أهداف المستفيدين، ورغباتهم، وحاجاتهم باستمرار.
- فيما عرفها رينهارت Rinhart بأنها الخصائص المجتمعة لمنتج، أو خدمة ترضي احتياجات العملاء سواءً أكانوا متلقين مباشرين للخدمة أم غير مباشرين.
- وعرفها برويك بأنها: عملية تحوّل إداري منظم لمراجعة الاحتياجات، والفرص التي تتاح للمؤسسات عند محاولتها التأقلم مع التعقيدات، والتغييرات، والضغوط المتزايدة في مجتمعاتها وبيئتها.
- وعرفها بالمر Balmer بأنها: عملية مستمرة ، ونشاط منظم لقياس الجودة على وفق معايير لا قياسية بقصد تحليل أوجه القصور المكتشفة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء وتطويره ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد التحسن الذي تحقق.
- وقد عرفها رولاس فرانك بأنها: عملية منظمة مستمرة لغلق الفجوة بين الأداء الحالي، والنتائج المرغوب فيها من المستفيد أو المستهلك.
- وقد عرفها دون أباديان بأنها الترتيبات والأنشطة المعنية بتأمين جودة الخدمة، والمحافظة عليها وتطويرها. وعملية ضمان الجودة هي مجموعة الأنشطة التي تنفذ لغرض وضع معايير للأداء، ومراقبة الأداء، وتحسينه لكي تكون الخدمات المقدمة مؤثرة وفعّالة تتصف بالأمان والسلامة.

(1) سلامة عبد العظيم حسين ، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، عمان دار الفكر 2004، ص34

- وللجودة الشاملة تعريفات كثيرة لخصها كروسن بقوله: الجودة هي التطابق مع الاحتياجات والمواصفات.
- وعرفها أرماند فيجنبوم بأنها: الرضا التام عن العميل.
- وعرفها جوزيف جوران 1989 بأنها: دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد.
- وعرفها دمينج بأنها: درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة.
- ويبدو أن من الصعوبة تحديد تعريف دقيق للجودة لأنها تقرر في ضوء ما يريده المستفيد وبما أن لكل شخص مفهومه للجودة فمن الصعب وضع تعريف واحد محدد للجودة. وإذا ما استخلصنا أن الجودة تتعلق بمنظور العميل أو المستهلك يمكن القول إنها تعني: تلبية حاجات العميل وتوقعاته المعقولة. أو أنها الريادة والتميز في الأشياء والخدمات. فهي علم وفن يقوم على:
  - قبول التغيير.
  - أهمية التخطيط الاستراتيجي.
  - الاهتمام بحاجات المستفيد من المنتج أو الخدمة.
  - استيعاب التقنيات الحديثة كعنصر مؤثر.
  - توفير بيئة صحيحة تتيح للعاملين المشاركة والإبداع في العمل.
  - التشديد على أهمية العنصر البشري في نجاح العمل.

وفي ضوء ما تقدم نستنتج أن الجودة لا تحصل بالصدفة أو بعملية عابرة، إنما هي نتيجة لإدارة، وعزيمة قوية، وعمل دؤوب؛ فهي مسار واعٍ، وكفاية عالية لتطبيق صحيح، وعمل واضح، وهي تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته لما تكون عليه الخدمة وفي ضوء المفاهيم السابقة يمكن القول:

أ- إن للجودة مفهوماً شاملاً متعدد الأوجه.

ب- للجودة أبعاد تتفاوت في أهميتها حسب البيئة التي تحيط بضمان الجودة ويمكن تحديد هذه الأبعاد بما يأتي:

- الكفاية الفنية بمعنى الاهتمام بالمهارات، والقدرات الفنية، والأداء الصحيح من مقدمي الخدمات، والاعتناء بجميع الإداريين، والكوادر العاملة في المؤسسة.

- سهولة الوصول إلى الخدمات، بمعنى عدم وجود عوائق مادية أو اجتماعية أو جغرافية يمكن أن تعيق الوصول إلى الخدمة المطلوبة.

- الفعّالية. ويقاس مداها بقسمة المخرجات على المدخلات لمعرفة ما إذا كان الإجراء المطبق، أو الخدمة المقدمة أعطت النتائج المرجوة.

- العلاقة بين الأفراد العاملين في المؤسسة يجب أن تبعث على الثقة والاحترام والمصداقية.

- الكفاية باستخدام المواد وتقديم الأفضل وتحقيق أكبر منفعة بأقل كلفة.

- الاستمرارية. من أبعاد الجودة الاستمرارية لأن ما هو جيد الآن قد لا يكون جيداً بعد سنة لذلك يجب أن يكون تحسين الجودة وتطويرها عملية مستمرة. وهكذا فإن مفهوم الجودة الشاملة يشتمل على.

1- العمليات التي تؤدي إلى دقة المنتَج. وتصحيحه علماً بأن المنتَج لا يقتصر على الماديات والسلع إنما يشمل الخدمة المقدمة للمستفيد المباشر، أو غير المباشر، وفي مجال التعليم فإن المنتَج هو الخدمة التعليمية التي تقدم للطلبة ويستفيدون منها داخل المدرسة مباشرة، وتقدم إلى المجتمع ومؤسساته بشكل غير مباشر.

إن الخدمة التي تقدمها المؤسسات التعليمية، أو غيرها تقتضي التجديد المستمر في العمليات التي تؤدي إلى ضمان تحسين الجودة.

2- يشتمل مفهوم الجودة الشاملة على نتائج كل عمل يوازي الأفضلية في تقديم المنتجات والخدمات الذي لا يتوقع أن تحدث فيه أية أخطاء.

3- ويشتمل مفهوم الجودة الشاملة على أن يكون كل فرد في النظام مسؤولاً، وقادراً على الالتزام بمتطلبات الجودة، والوفاء بها من أجل جودة العمل الذي يؤديه في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية.

وفي ضوء ما تقدم حول مفهوم الجودة الشاملة يتضح ما يأتي:

- الجودة تشدد على الرضا التام للأطراف الذين تقدم إليهم الخدمة أو المنتَج.
- إن مستوى الإنجاز والتميز في الجودة الشاملة لا يحدده المنتج أو مقدم الخدمة؛ إنما يحدده المستفيدون من الخدمة، أو المستهلكون على وفق متطلباتهم وحاجاتهم وما يرون هم أنفسهم.
- إن الجودة الشاملة تشدد على مسؤولية كل فرد عن جودة عمله، ويتحمل الجميع مسؤولية الأعمال الجماعية فالجودة تشمل عناصر كثيرة هي: المنتَج + الخدمة + الأدوات+ البيانات أو المعلومات+ مناخ العمل+ الإدارة+ جودة الأفراد+ المبادئ والأنظمة التي تسعى إلى تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية بشكل فعّال.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن مفهوم الجودة يرتبط بالإنتاج، وطريقة تقديم المنتج، أو الخدمة إلى المستهلك، ويتوقف على درجة رضا المستفيد، أو المستهلك، وهذا يعني أن الجودة تتوقف على ملاءمة المنتج أو الخدمة لأغراض المستهلك أو المستفيد، وما يريده منه.

الفرق بين الجودة الشاملة والفعّالية والكفاية

قد يخلط البعض بين مفهوم الجودة الشاملة، ومفهوم الفعّالية، ومفهوم الكفاية اللذين ظهرا في ستينيات، وسبعينيات القرن الماضي ولإزالة اللبس والتداخل تمس الحاجة إلى بيان الفروق بين هذه المفاهيم.

فالفعّالية Effectiveness تعني درجة تحقق الأهداف المعلنة لأي برنامج أو عمل أو خدمة تقوم به المؤسسة أو تقدمه للمستفيدين فعندما تكون درجة تحقق الأهداف عالية يقال إن فعّالية هذا البرنامج أو الخدمة عالية وفي حالة تدني تحقيقها يقال: إن هذا البرنامج غير فعّال. فالفعّالية تعني درجة الإنجاز أو أثر المخرجات، وليس من أهداف الجودة قياس الإنجاز، أو المخرجات فقط إنما تتعداها إلى قياس الأهداف ذواتها

بوصفها مدخلات في العملية الإنتاجية ومن بين وظـائف الجـودة الحكـم عـلى أهـداف العمليـة، وتحديد ما إذا كانـت هـذه الأهـداف تتسـم بـالجودة، أم لا، عـلى وفـق متطلبـات المسـتفيد أو المستهلك.

وعلى هذا الأساس فإن أهداف المنهج التعليمي ينبغي أن تخضع لمعايير الجودة الشـاملة؛ فهي لا تكون جيدة لمجرد استنادها إلى فلسفة تربوية ومراعاتهـا خصـائص المتعلمـين، وإمكانيـة تحقيقها إنما تستمد جودتهـا مـن مـدى تمثيلهـا رغبـات المتعلمـين وتلبيتهـا حاجـاتهم وحاجـات المجتمع وجميع المستفيدين من تطبيق المنهج التعليمي المباشرين وغير المباشرين.

أما الكفاية Efficiency فتعني القدرة على استعمال مصادر الإنتـاج، أو العمليـة التعليميـة لتحقيق أهداف البرنامج المعلن والقدرة عـلى الإنجـاز لا تعنـي الجـودة لأنـك في بعـض الأحـوال تستطيع إنجاز أمورٍ فقيرة بوسائل فقـيرة. فالكفايـة إذن تهـتم بالمصـادر واسـتخدامها مـن دون الأهداف أما الجودة فتهتم بالأهداف والمصادر معاً.

وعلى العموم هناك من ميّز بين هذه المفاهيم فرأى أنّ:

- الفعالية تعني جودة القرار.
- والكفاية تعني جودة التنفيذ.
- والجودة الشاملة تعني جودة القرار والتنفيذ.

وفي ضوء ما تقدم فإن غاية الجودة الشاملة هي التميّز Excellence، وهذا يعني تحقيـق الأهداف بأداء مميز بما يجعله متفوقاً على غيره من الأداءات المنافسة.

ويمكن تعريف الجودة الشاملة في مجـال التعلـيم بأنهـا: استحضـار احتياجـات المتعلمـين والمجتمـع، وجميـع المسـتفيدين مـن خدمـة التعلـيم داخـل المؤسسـات التعليميـة وخارجهـا، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية على وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجـات والرغبـات بدرجة تـتلاءم وتوقعـات المسـتفيدين وتنـال رضـاهم، وتكـون هـذه الـبرامج خاضـعة للتحسـين والتطوير المسـتمرين تبعـاًَ لمتطلبـات المسـتفيدين وحاجـاتهم المتطـورة تبعـاً لمـا يحـدث مـن تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة.

وفي ضوء هذا التعريف فإن الجودة تقوم على معايير ويمكن تعريف هـذه المعـايير بأنهـا: تلك السمات والشروط التي يجب توافرها في أنظمة التعليم بمراحلـه المختلفـة، وتتنـاول جـودة التدريس، وجودة التقويم، وجودة المخرجات، وتلبيتها حاجة المستفيدين من النظام التعليمي.

ثانياً: تاريخ الجودة الشاملة **History of total quality**

إن مبدأ الجودة قديم الوجود تجلّى في حضارة وادي الرافدين قبل أكثر مـن خمسـة ألاف سنة؛ إذْ احتوت تشريعات حمو رابي على نـص فحـواه: أن مـن يبنـي بيتـاً يسـقط عـلى سـاكنيه، فيقتلهم فإن عقوبته الإعدام. فما هذا التشريع إلا تكريس لمبدأ الجـودة، والإتقـان والحـث عـلى ذلك.

ثم جاء القرآن الكريم فأكد هذا المبدأ إذ قال تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُـواْ فَسَـيَرَى اللــهُ عَمَلَكُـمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) (التوبة 105) فأيّ عمل هذا الذي يريـد اللــه فعلَـه؟ لا شـك أنـه العمـل الجيد الذي يرضي الـلـه ورسوله والمؤمنين.

ثم جاء الرسول الأعظم (×) لتشع سنته بما يؤكد الجودة في العمـل فهـو القائـل (×): مـن غشنا ليس منها. وهو القائل: إن الـلـه يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه. فالغش ضد الجودة فيما الإتقان هو الجودة.

وتجلى الاهتمام بالجودة في الإطار الرسمي في منتصف القـرن السـابع عشر المـيلادي فـيما كتبه وزير المالية الفرنسي إلى الملك فضمنه مقترحاً مفاده: إذا ضمنت مصـانعنا جـودة منتجاتهـا بإتقانها العمل فإن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا، وستتدفق أموالهم على المملكة.

وبعـد ذلـك أخـذت المؤسسـات تعـرض خـدماتها بمواصـفات محـددة سـلفاً يختـار منهـا المسـتهلك مـا يسـتجيب لحاجاتـه ومتطلباتـه وهكـذا حتـى أخـذ مفهـوم الجـودة يتبلـور ويطبــق في إدارة المؤسســات الإنتاجيــة والخدميــة ودخلــت ميــدان التعلــيم في تســعينيات القرن العشرين.

رواد الجودة الشاملة

إن أصول الجودة بمفهومها الحديث يرجع إلى مجموعة من الرواد الأوائل من الأمريكيين مثل: ديمينج Deming وسيوارت Sewhart، وكروسبي، Krowspy وجوران Juran الذين يعدون أوائل من أرسى الركائز الأساسية لمبادئ إدارة الجودة القائمة على رضا العميل بوصف رضا العميل الهدف الأول للمؤسسات، وتمثلت أراء هؤلاء الرواد في الجودة الشاملة بما يأتي:

1- سيوارت sewhart

كان سيوارت يعمل في مؤسسة بيل الأمريكية للهاتف، وفي عام 1925 وضع مفهوم الجودة الشاملة، وأشار إلى أهمية تحديد مفهوم الجودة، واستخدام التفكير الاستقرائي، والاستدلالي، والإحصائي في عملية التحليل، والمراقبة، وضع النظام التقليدي للضبط والتحكم داخل المؤسسة ويتكون النظام الذي وضعه من:

أ- تحديد ما هو مطلوب.

ب- إنتاج ما هو محدد.

ج- الحكم على ما إذا كانت الاحتياجات قد تمت مواجهتها.

وقد شدد سيوارت على أهمية وجود عاملين لتحقيق الجودة هما:

- التفكير بطريقة موضوعية حقيقية.
- العمل كيفما نفكر، ونشعر، ونحس كنتيجة للموضوعية الحقيقية[(1)].

2- إدوار ديمينج Edward Deming

تشير الأدبيات إلى أن ديمينج يعد أبا الجودة وكان أول من وضع المبادئ الأساسية للجودة في أواخر القرن العشرين عندما كان موظفاً في مصنع للكهرباء في شيكاغو إذ فكر في كيفية تحفيز موظفي الشركة بشكل جيد فوجد أن نظام التحفيز المستخدم آنذاك ليس بذي جدوى اقتصادية إذ كانت الحوافز في النظام المتبع مرتبطة

Gergory , C. Met oug him Quatity Ih researnh and dievlopment floriia, st, lucle press 1995. pp. 49
(1) total

بالعمل بالقطعة لكي يكون إنتاج العامل أعلى كمية، ويخضع ذلك إلى عملية تفتيش يتم فيها طرح البنود الناقصة من أرباح العمل.

وقد وضع ديمينج بالاشتراك مع ستيوارت الأسس للرقابة في العمليات الإنتاجية، فأشار إلى أهمية ربط الأجر بالإنتاج، وبعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها أرسل ديمينج إلى اليابان ليشارك في الإحصاء السكاني ومعه أخذ رؤويته للجودة وأسسها ليعمل على تطبيقها في اليابان. وإليه يرجع اليابانيون ما حققوه من نجاحات هائلة في الجانب الاقتصادي وما طبق من طرق الجودة التي ابتكرها هناك [1]

وقد اتجه ديمينج إلى وضع الجودة في إطار إنساني ورأى أن التزام جميع الأفراد العاملين في المؤسسة أو المصنع بكامل إرادتهم بإتقان العمل على أحسن حال، وعندما تكون في تلك المؤسسة عملية إدارية سليمة ستكون الجودة نتيجة طبيعية لذلك الالتزام وتلك العملية.[2]

ويرى ديمينج أن العملية الإنتاجية إذا ما أريد لها أن تحقق الجودة وبلوغها النوع المطلوب من الإنتاج أو الخدمة لأي مؤسسة إنتاجية، أو خدمية لابد لها من الاعتماد على العوامل الآتية:

1- السياسية policy ويعني هذا العامل ضرورة توافر سياسة تحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة إليها. والإجراءات التي تتبعها المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية من أجل تحقيق تلك الأهداف.

2- التنظيم organization إن هذا العامل يعني أن يكون في المؤسسة تنظيم لعملها وتوزيع للمسؤوليات بين أفرادها يتسم بالوضوح مع استخدام أجود العناصر في إدارة العمل.

(1) Jerom, S.Arcaro: Quality in Education: Aniplementation, Hand Book, Florida, st. lucic press, 1995 pp.5.

(2) حسن حسين البلاوي ، مصدر سابق ص5

3- التدريب Training. يعني أن تعمل المؤسسة على إخضاع العاملين فيها إلى تدريب جيد يتسم بالاستمرارية يقوم على أساس خطط تضمن تحقيق احتياجات الأفراد العاملين في المؤسسة الإنتاجية، أو الخدمية.

4- المعلومات information يعني هذا العامل أن المؤسسة التي تريد تطبيق الجودة يجب أن تكون لديها قاعدة من البيانات والمعلومات يسهل وصول العاملين في المؤسسة إليها.

5- التحليل Analysis إن هذا العامل يعني أن عمل المؤسسة يقوم على تحليل المشكلات التي تواجه المؤسسة في عملها والاستفادة من نتائج التحليل في تحديد سبل التطوير المستمر في عمل المؤسسة.

6- الضبط control. إن تحقيق الجودة في عمل كل مؤسسة إنتاجية أو خدمية يتطلب وجود نظام يضبط العمل في داخلها يعتمد على التغذية الراجعة.

7- المعايير standards. إن ضبط العمل في المؤسسة يتطلب توافر معايير يقوم عليها ذلك الضبط وبناء على ذلك فإن توافر هذه المعايير يعد عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد المؤسسة في تحقيق الجودة.

8- توكيد الجودة quality assurance إن هذا العامل يعني ضرورة وجود نظام يضمن الجودة ويؤكدها في عمل المؤسسة، ويقوم هذا النظام على المراقبة الداخلية للجودة في المؤسسة وطريقة تقديم منتجاتها وخدماتها إلى العملاء أو المستفيدين على وفق متطلباتهم.

9- الفعّالية أو التأثير Effective لكي تكون المؤسسة قادرة على تحقيق الجودة في طريقة عملها ومنتجاتها وطريقة تقديمها للمستفيد لا بد أن تكون ذات فعّالية وقدرة على التأثير في سوق العمل وقدرة على منافسة المؤسسات الأخرى المشاركة بها بما يتوافر لمنتجاتها وخدماتها من مواصفات تجعلها تتمتع برضا المستفيدين بما في ذلك قلة كلفتها.

10- التخطيط المستقبلي future planning. إن الجودة تقتضي الاستمرارية والاستمرارية بحد ذاتها تتطلب التخطيط المستقبلي لذلك يعد التخطيط المستقبلي من العوامل المهمة التي تلزم المؤسسة في تحقيق الجودة على أن يراعي هذا التخطيط العلاقة بين متطلبات الجودة، والخطط بعيدة المدى، وقريبة المدى.

وإذا ما أردنا اعتماد أفكار ديمينج لتحسين جودة التعليم فإن ذلك يكون ممكنا بإتباع الآتي:

أ- بما أن الجودة تعني الاستجابة لمتطلبات المستفيدين وبما أن المستفيد الداخلي في العملية التعليمية هو الطالب كما سنرى لاحقاً فإن تحسين الجودة في التعليم يقتضي التشدد على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي.

ب- بما أن المستفيد الخارجي من العملية التعليمية هو المجتمع ومؤسساته فإن تحسين الجودة في العملية التعليمية يقتضي التشديد على تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل الطلبة بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمة.

ج- بما أن الجودة تقتضي وضع الخطط المستقبلية لعمل المؤسسة فإن هذا يقتضي أن تتبنى المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها وضع الخطط المستقبلية التي تضمن تحقيق المتطلبات المستقبلية للمستفيدين طلبة ومجتمعاً ومؤسسات مجتمعية.

د- الجودة عملية مستمرة يلزمها التطوير والتحسين المستمر وهذا يتطلب خضوع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريبية مستمرة وعند تطبيق هذا المبدأ في التعليم فإنه يعني إخضاع جميع العاملين في المؤسسات التعليمية إلى تدريب مستمر لضمان تحسن الأداء واستمرار التطور في عمل تلك المؤسسات.

ه- إن تحقيق الجودة في عمل المؤسسة يتطلب توافر الكوادر الإدارية القادرة على قيادة العمل في المؤسسة وهذا يعني أننا عندما نريد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم يجب أن نوفر أفضل الكوادر التي تمتلك قدرات إدارية وتنظيمية عالية

وإيماناً بفلسفة تحسين الجودة ووعياً كاملاً بمتطلباتها في عمل المؤسسة التعليمية.

و- بما أن الحكم على جودة الأهداف من وظائف الجودة الشاملة فعند تطبيقها في التعليم يجب التشديد على جودة الأهداف وارتباطها بمتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية، وإنجاز تلك الأهداف بالمواصفات التي حددت لها.

3- جوزيف جوران Joseph Juran

يعد جوران من الرواد الأوائل الذين تبنوا مفهوم الجودة الشاملة، وكان يشدد على أن مهمة الجودة في المؤسسة التعليمية هي وضع البرامج والخدمات التي تلبي حاجات المستفيدين طلاباً ومجتمعاً.

وقد عرف الجودة بأنها الملاءمة للاستخدام. ورأى أنّ ضمان الجودة يتوقف على التأكد من أن كل فرد من أفراد المؤسسة لديه ما يلزم لأداء عمله بطريقة ملائمة بالأدوات الملائمة فينجم عن ذلك إنتاج المنتج المطلوب أو تقديم الخدمة المرغوب فيها التي تشبع، رغبات العملاء باستمرار [(1)]

إن مفهوم الجودة عند جوران يشتمل على التخطيط والتنظيم، والتحكم وكان يشدد على الإدارة لتحقيق الجودة فضلاً عن الحاجة إلى وضع الأهداف، وتحقيقها داخل المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية.

ويرى جوران أن تطبيق الجودة في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية يقتضي مجموعة من الإجراءات التي تلزم تحقيق الجودة داخل المؤسسة هي:

أ- تزويد أفراد المؤسسة بوعي كافٍ عن ثقافة الجودة والحاجة إلى التطوير والتحسين المستمرين.

ب- وضع أهداف محددة لتحسين الجودة في المؤسسة تكون معلومة للعاملين فيها التي تم تحديدها ويراد تحقيقها.

(1) Jerom, S.Aravo: quality in education, op. sit, p.5.

ج- وضع خطة تنظم العمل وتوزع الأدوار وتحدد المسؤوليات للوصول إلى الأهداف التي تم تحديدها ويراد تحقيقها.

د- إخضاع جميع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريب مستمرة.

ه- تنفيذ المشروعات اللازمة لحل المشكلات التي تواجه عمل المؤسسة.

و- رفع تقارير تتسم بالصدق عن سير العمل وانجازاته، ومتطلبات السوق.

ز- إيضاح المفاهيم لجميع أفراد المؤسسة وخلق حالة من الفهم المشترك لديهم لتلك المفاهيم.

ح- إيضاح النتائج التي تتوصل إليها المؤسسة وإحاطة جميع العاملين علماً بها.

ط- المحافظة على قوة الفريق في العمل بإجراء التحسينات اللازمة لذلك وكان جوران يشدد العيوب أو الأخطاء التي تقع في أثناء العمليات الإنتاجية وعلى الوقت الضائع في تلك العمليات ويدعو إلى تلافي الوقوع فيها، وهذا جعله يشدد على الرقابة أكثر من التشديد على الكيفية التي تدار بها الجودة. وهو يرى أن الجودة تعني المواصفات المتوافرة في المنتج التي تشبع حاجات المستهلك، وتنال رضاه من دون احتوائها على خطأ أو عيب.

ويرى جوران أن التخطيط للجودة يمر بالخطوات الآتية:

أ- تحديد المستفيدين أو المستهلكين الذي يتلقون المنتج أو تقدم لهم الخدمة.

ب- تحديد احتياجات هؤلاء المستفيدين وما يريدون من منتجات ومواصفاتها أو خدمات وطرق تقديمها.

ج- وضع الخطط الكفيلة لتطوير المنتج على وفق المواصفات التي يريدها المستفيدون.

د- تطوير العمليات التي تقوم بها المؤسسة لتوفير تلك المواصفات أو المعايير المطلوبة في المنتج أو الخدمة.

هـ- إيصال النتائج إلى العاملين في المؤسسة وإطلاعهم على ما تم تحقيقه من تلك الخطط التي تم وضعها.

أما الرقابة عند جوران فتتضمن :

أ- مقارنة الأداء المحقق بالأهداف الموضوعة.

ب- معالجة الانحرافات باتخاذ الإجراءات السليمة.

أما تطوير المنتج فإنه يمثل جوهر إدارة الجودة الشاملة وهو عملية مستمرة لا تتوقف عند حد أو مستوى معين.

أما المستهلك أو المستفيد من وجهة نظر جوران فهو نوعان:

- مستلك خارجي. وهو العميل الذي يشتري المنتج أو السلعة أو الخدمة ولم يكن من بين أعضاء المؤسسة المنتجة.
- مستهلك داخلي وهو المستهلك الذي يكون من بين العاملين في داخل المؤسسة.

4- فليب كروسبي .Philip Grosby

بدأت أفكار كروسبي حول الجودة منذ ستينيات القرن الماضي بما جاء في كتابه المرسوم بـــ (quality is free) الذي أسهم في تطوير مفهوم الجودة.

وقد قدم كروسي خطة تتضمن برنامج عمل يمكن اعتماده نموذجاً يرمي إلى الخلو من العيوب عرفت بـ (Zero Defects) لا وجود للمعيبات بمعنى أن المعيبات في الخطة تساوي صفراً في إطار العمليات الإنتاجية، أو الخدمية ويتأسس هذا المفهوم على رؤية فحواها أن من الممكن القيام بعمل خالٍ من الأخطاء من خلال اعتماد نموذج وقائي لمنع حدوث منتجات أو خدمات تحتوي على عيوب.

ويمكن أن تتدرج العيوب في مجال التعليم فيما تظهره نتائج الامتحانات من انخفاض نسبة النجاح وما تقتضي إعادة الامتحان من جهد وتكاليف، وعلى الرغم من أن مفهوم منع حدوث الأخطاء والخلو منها يصعب تحقيقه في مجال الخدمات لما تتضمنه من فرص كثيرة لحدوث الأخطاء إلا أن هذه الفكرة قابلة التطبيق في العملية التعليمية فتكون مهمة تحسين الجودة في التعليم بناء الأنظمة وتصميم العمليات بطريقة تضمن الجودة، وتطبيق مبدأ الإدارة بالتزام الجودة ونشر الوعي بأهميتها.

وفي ضوء ما تقدم فإن فلسفة جوران في مجال تطوير الجودة تشدد على:

- التخطيط الواعي للجودة داخل المؤسسة التعليمية.
- التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمة.
- إنشاء مجلس أعلى للجودة في المؤسسة التعليمية.

أما إدارة الجودة الشاملة عند جوران فتقوم على المعايير الآتية:

أ- التكيف لمتطلبات الجودة.

ب- اعتماد نظام الوقاية من الأخطاء لتحقيق الجودة.

ج- تقاس الجودة عن طريق التكلفة.

5- أرماند فيجنبوم Armand fegeh boum

يرى فيجنيوم أن الجودة تتحقق بالآتي:

- أن يكون رضا المستهلكين الهدف الرئيس للجودة في عمل المؤسسات الإنتاجية والخدمية وعلى هذا الأساس فإن الجودة من وجهة نظر فيجنبوم تتحقق بتحقيق رضا المستهلك أو المستفيد.
- إنّ تحقيق الأهداف يجب أن يقود نظام الجودة الشاملة.

أما التحكم بالجودة الشاملة من وجهة نظره فيكون باعتماد المبادئ الآتية:

أ- إن الجودة الشاملة عملية متواصلة تبدأ بمتطلبات العملاء وتنتهي برضاهم.

ب- إن الجودة الشاملة عملية تتطلب توثيق البيانات والمعلومات التي توفر رؤية واضحة لكل ما يجري وما يراد لدى جميع العاملين.

ج- إن نظام الجودة نظام يتسم بالمرونة يقوم على تقديم عدد من البدائل.

6- مالكو لم بالدريج Malcolm Baldrige

كان مالكولم أول من نادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينيات القرن الماضي عندما كان وزيراً للتجارة في عهد ريجان ثم جاء رونالد براون عندما أعلن في عام 1993 أن جائزة مالكوم توسع مجال القطاعات التي يمكن أن تتنافس عليها لتشمل مجال التعليم وبذلك أصبح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حقيقة واقعة في

هذا التاريخ واتسع مجال تطبيقها في مجال التعليم العالي خاصة حتى وصل عدد الجامعات التي عملت بها إلى (200) جامعة أمريكية.[1]

7- إشيكاوا والخبراء اليابانيون Ishikawa and Japan Experts

بعد ما طرحه ديمينج من أفكار حول الجودة الشاملة وما شهده اليابانيون من تدمير لحق البنية التحتية لبلادهم أدرك اليابانيون أهمية الجودة الشاملة لبناء اقتصاد البلاد فأخذوا يعملون على تطبيق مواصفات الجودة الشاملة منذ مطلع خمسينيات القرن الماضي معتمدين طرق ديمنيج ومبادئه حول الجودة فطوروها بما يتلاءم مع البيئة والطبيعة اليابانية، واعتمدوا فلسفة تحسين الجودة المستمرة في كل المجالات الإنتاجية والإدارية. واعتبار تحسين الجودة مسؤولية جميع العاملين في المؤسسة.

ويعد ايشكاوا من علماء الجودة في اليابان الذين تتلمذوا على يد إدوارد ديمينج في أواخر الأربعينيات وأوائل الخمسينيات من القرن الماضي.

وقد وضع سبعة معايير لنجاح الجودة الشاملة وضبطها في اليابان تتمثل بما يأتي:[2]

- إشراك جميع العاملين في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية في طرح المشكلات وحلولها.
- التشديد على تعليم العاملين في المؤسسة وتدريبهم على جميع أشكال الجودة ونظمها لزيادة قدراتهم على المشاركة الفعّالة في العمليات.
- استخدام دورات الجودة لتجديد المعلومات وتطويرها ورفع مستوى التنظيم بوصفها بحاجة مستمرة للتنمية والتطوير.
- التوسع في استخدام الطرق الإحصائية والعمل على تلافي حدوث المشكلات.
- التأكيد على ضبط الجودة.
- تقويم عمل المؤسسة بوساطة رئيس مجلس الجودة وأعضاء المجلس مرتين سنوياً.
- تنمية العلاقة بين العاملين في المؤسسة.

(1) محمد عبد الرازق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكرة 2003 ص94
(2) Ralph, G. Lewis: Total quality in higher Education, op.cit, pp.56.

اتجاهات تطبيق الجودة في مجال التعليم

هناك أكثر من اتجاه لتطبيق مفهوم الجودة في التعليم وإدارة نظم التعليم ومناهجه هي:

1- الاتجاه الذي ينظر إلى الجودة كتميّز

يبنى هذا الاتجاه على اعتبار أن المؤسسة التعليمية لها ما يميزها من غيرها من المؤسسات التعليمية من حيث مستوى انجازها وما تقدم، وما تتمتع به من قدرات إدارية ومستوى متميز للعاملين فيها. وعندما تتمتع المدرسة أو المعهد أو الجامعة بهذه الصفة فهذا يعني أنها جيدة وأن مفهوم الجودة تتضمنه طبيعة المدرسة أو المؤسسة التعليمية وخصائصها التي تميزها من غيرها. فعلى سبيل المثال تكون هناك مدارس ومؤسسات وجامعات مميزة لها معايير خاصة تتعلق بمواصفات العاملين فيها، ومواصفات الطلبة الذين يقبلون فيها، ومواصفات إدارتها ومرافقها وما تقدم من برامج وخدمات تعليمية فتقوم سياستها على:

- أن يكون المدرسون فيها ممن يشهد لهم بالتميز من مدرسي المدارس الأخرى.
- أن يكون الطلبة الملتحقون بها من أفضل الطلبة في تحصيلهم وقدراتهم.
- توفير أفضل المصادر للمعلومات.

2- الجودة تعني الكمال والخلو من العيوب

الاتجاه الثاني هو الاتجاه الذي ينظر للجودة على أنها تعني الكمال والخلو من الأخطاء ويتسم هذا الاتجاه بأنه يشدد على العمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية ويحدد المواصفات التي تؤدي إلى الكمال وتجنب وقوع أي خطأ أو عيب في الخدمة التعليمية ويقوم ذلك على:

- تبني مبدأ منع الأخطاء وعدم وجود أي خطأ في العمل.
- تبني مبدأ الحصول على نتائج صحيحة من أول مرة من دون المرور بأية محاولة تغطى إلى نتائج معيبة.

وفي ضوء هذا الاتجاه فإن الخدمة أو المنتج الذي تحققه المؤسسة التعليمية هو المطابق للمواصفات المحددة، بمعنى أن منتج الجودة في ظل هذا الاتجاه مخرجات خالية من العيوب.

3- الاتجاه القائم على أن الجودة ملاءمة الهدف لأغراض المستفيدين.

إن هذا الاتجاه يقوم على أن الجودة تعني ملاءمة الهدف لأغراض المستفيدين لذلك فإنه يهتم بملاءمة التعليم لأغراض المتعلمين والمجتمع من خلال:

- ملاءمة مواصفات الخدمة التعليمية للمستفيدين منها بمعنى أن تكون نتائج العملية التعليمية ملائمة للمواصفات المحددة ويتأسس هذا على أن تكون شروط العملاء (المستفيدين) محددة بدقة وأن يكون الناتج مطابقاً لهذه الشروط.
- رضا المستفيدين (العملاء) وإشباع حاجاتهم على وفق ما توقعوا من المؤسسة التعليمية.

وهذا يعني أن المؤسسة يجب أن تعكس احتياجات العملاء وتوقعاتهم، وأن رضا العملاء يعد مؤشراً على ملاءمة الجودة لغرض العميل أو المستفيد وفي ضوء هذا فإن المؤسسة التعليمية التي تتبنى مفهوم الجودة يجب أن تحقق أهداف المتعلمين وأهداف المجتمع وأن تعكس احتياجات سوق العمل من حيث الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوافر في المتخرجين وذلك يتطلب معرفة دقيقة من المؤسسة التعليمية للشروط والخصائص التي يتطلبها سوق العمل، وعمل المؤسسة على تحقيق هذه الشروط والمواصفات.

4- الاتجاه القائم على أن الجودة نتاج لرقابة عالية

إن هذا الاتجاه مبني على أساس أن الجودة هي ناتج لنظام رقابة عالية لذا فهو يتطلب تحديد مواصفات منتج الجودة وأن الجودة تتطلب تحقيق المواصفات في المنتج على وفق المعايير التي وضعتها الجهات المعنية لضمان الجودة وتقويمها.

فالجودة على وفق هذا الاتجاه نتاج لرقابة عالية تتضمن إخضاع المؤسسة التعليمية إلى مستويات أداء محددة وهذا يتطلب وجود فرق خاصة لتقويم الأداء، ومعايير تتسم بالارتفاع والاستمرار لضمان الرقي والتقدم المستمر للجودة في المؤسسة وهذا يتطلب توافر أساليب إدارية حديثة تضمن التحسين والتطوير المستمر لأداء

المؤسسة وتحسين قدراتها على إدارة الجودة بنجاح وهـذا يتطلـب أن تكـون الجـودة جـزءاً مـن المؤسسة التعليمية.[1]

وهذا يعني أن جودة نظام التعليـم مسـؤولية مشـتركة بـين جميـع العـاملين في المؤسسـة التعليمية.

كيفية التعامل مع مفهوم الجودة في التعليم

في ضوء ما تقـدم وردت الكثـير مـن المصـطلحات التـي تتصـل بمفهـوم الجـودة الشـاملة كالمستهلك والمستفيد والمنتج وسوق العمل وغيرها من المصطلحات وإذا ما أردنا الحـديث عـن الجودة الشاملة وتطبيقها في مجال التعليم ومناهجه لا بد لنـا مـن بيـان المفـاهيم التـي تخـص الجودة في مجال التعليم من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- إذا كانت الجودة تعني رضا الزبون أو العميل فمن هم العملاء أو المستفيدون في التعليم؟
- إذا كان المنتج في المؤسسات الإنتاجية هو السلعة التي تقدمها المؤسسة للزبون فما هو المنتج الذي تقدمه المؤسسة التعليمية؟
- إذا كانت الجودة ملاءمة نوعية المنتج لحاجات المستهلك وتوقعاته فما الذي تعنيه الجودة في التعليم؟

وسنحاول بيان الإجابة عن الأسئلة المتقدمة فيما يأتي:

أولاً: المستفيدون في مفهوم الجودة في التعليم

دعا دايهول إلى استخدام المتلقي للجودة بدلاً من استخدام العميـل أو الزبـون في مجـال التعلـيم، وأكـد ذلـك رينهـارت الـذي قسـم المسـتهلكين في التعلـيم عـلى زبـائن داخليين، وزبائن خارجيين، واعتبر أصحاب العمل الذين سيعمل المتخـرج عنـدهم بعـد تخرجه الزبائن المتلقين الخارجين، واعتبر الطـلاب الزبـائن الـداخليين غـير أنـه أقـر بـأن

(1) محمد عبد الرازق إبراهيم، مصدر سابق ص103

تحقيق مطالب أصحاب الأعمال يحقق احتياجات الطلاب أيضاً وذهب ما نتزيورك mantz york إلى أن عملاء التعليم هم:[1]

- الطلاب الذين يدرسون على نفقتهم الخاصة أو الذين يدرسون لأنفسهم.
- الطلاب الذين تحوّلهم بعض الوكالات أو سلطات التعليم المحلية.
- منظمات الخدمة العامة والتجارة (التي سيعمل الخريجون فيها).
- هيئات التمويل ودافعي الضرائب.

ويرى رالف لويز ودوكلاس سميث أن عملاء التعليم ينظر إليهم من ثلاث وجوه[2] وهم:

1) مستفيدون داخليون Enteranal customer يتمثلون بـ:

أ- الطلاب ولهم متطلباتهم التي تتمثل بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق الأهداف الشخصية، والمهنية فضلاً عن السعادة في التعليم.

ب- الكلية أو المدرسة أو المعهد ولها متطلباتها التي تتمثل بالنمو المستمر، والأمان وإكساب المعلومات، والسعادة بالعمل، والاهتمام بالمدخلات.

ج- البرامج ولها متطلباتها التي تتمثل بالتطوير والتحسن المستمر والتغير المستمر في المعلومات (المدخلات والمخرجات) والتعاون والمشاركة.

د- الإداريون ولهم متطلباتهم التي تتمثل بالنمو المستمر للشخصية، والأمان والسعادة في العمل، والمعلومات، والاهتمام بالمدخلات.

2) مستفيدون خارجيون مباشرون External customer Direct وهم:

أ-الإداريون ولهم متطلباتهم التي تتمثل بموظفين على درجة عالية من الكفاية.

ب- مؤسسات تعليمية مدارس أو كليات ولها متطلباتها التي تتمثل بالقدرة على التقدم العلمي".

(1) Mantzyork: Qualityinhinher Education, op, cit, pp.99.

(2) محمد عبد الرزاق إبراهيم، مصدر سابق ص106

3) مستفيدون خارجيون غير مباشرين. External Customer indirect

أ-الهيئات التشريعية. ولها متطلباتها التي تتمثل باتخاذ اللوائح والتشريعات المناسبة لاتخاذ القرارات.

ب- المجتمع وله مطالبه التي تتمثل بتعليم جيد للأبناء يعدهم بشكل كافٍ للمستقبل وتغذيه راجعة حول سلوك أبنائهم وتقويمهم وما يساعدهم على تعرف احتياجات أبنائهم، وما يواجهون من مشكلات وأزمات.

وفي ضوء ما تقدم فإن التعليم الذي يراد له أن يتسم بالجودة يجب أن يشدد على معرفة احتياجات الطلاب ومعرفة متطلباتهم بوصفها العنصر الأساسي في الجودة؛ فبموجبها تتحدد متطلبات رضا الطالب، وكذلك التشديد على رضا الجهات والأطراف التي تستفيد من الطالب المتخرج وهي التي تشمل سوق العمل الذي سيعمل فيه الطالب وهكذا فكل من المستفيدين الداخليين والخارجيين له قائمة من المتطلبات والحاجات يجب أن تعرفها المؤسسة التعليمية معرفة دقيقة وتحققها بكفاية عالية تفوق توقع المستفيدين.

ثانياً: منتج التعليم

أجاب مانتز يورك عن التساؤل الخاص بمنتج التعليم بقوله: إن البعض يعتبر الطالب عميل التعليم، فيما يرى البعض الآخر أنه منتج التعليم وهذا هو الأرجح لأن التعليم يحول الطالب من مادة خام إلى شخص ذي مهارات وتجارب وعلى هذا الأساس فإن المستهلك لخدمة المؤسسة التعليمية هو المجتمع سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة؛ فالطالب لا يعتبر عميلاً لأنه لا يدفع المال والمتلقي للخدمة هو المجتمع وعلى وفق هذا المفهوم فإن عملاء المؤسسات التعليمية هم المستفيدون من الخريج.

والمؤلف مع الرأي الذي يرى أن الطالب لا يمكن استبعاده عن مجموعة المستفيدين من الخدمة التعليمية فهو المستفيد من الخدمة في داخل المؤسسة التعليمة ومستفيد من الخدمة في خارجها بما تحقق له من إشباع حاجاته ومتطلباته في الحياة

ثالثاً: معنى الجودة في التعليم

من المعروف أن الهدف من إدارة الجودة الشاملة هـو مسـاعدة المؤسسـات الإنتاجيـة أو الخدمية على الاستمرار في التقدم والازدهار ومنافسة المؤسسات الأخرى في سـوق العمـل. وهـذا المفهوم يصعب نقله كله كما هو إلى التعليم لأن التعليم ليس سـوقاً والتعلـيم متعـدد الأغـراض لذلك فإن مفهوم الجودة الشاملة وفكرتها في التعليم فيها شيء من التعقيد وقـد توصـلت سـالي براون إلى أن الجودة في التعليم تمثل كل ما يؤدي إلى تطوير القـدرات الفكريـة والمهاريـة لـدى الطلاب، وكل ما يؤدي إلى تحسـين مسـتوى الفهـم والاسـتيعاب ويزيـد مـن قـدراتهم عـلى حـل القضايا أو المشكلات التي تواجههم ويزيد مـن قـدراتهم عـلى توصـيل المعلومـات بشـكل فعـال واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الأمور التي تواجههم وفيما سيدرسون.

الأفكار التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم

في ضوء ما تم عرضه حول مفهوم الجودة الشـاملة، واتجاهـات تطبيقهـا، وأفكـار روادهـا يمكن تحديد الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها في المؤسسات الإنتاجية والتعليميـة وهـذه الأفكـار هي:

1- **التميّز Excellence** إن فكرة التميّز تتطلب اعتماد المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية في عملهـا على تحديد رغبات العملاء والمستفيدين من المنتج، أو الخدمـة وتوقعـاتهم حـول المنـتج أو الخدمة عن طريق التغذية الراجعة، أو المعلومات الراجعة عن العميـل أو المسـتفيد، وأخـذ هذه التوقعات والرغبات بعين الاعتبـار في وضـع خططهـا، واسـتراتيجياتها التنظيميـة حتـى تصل إلى المستوى الذي يعطيها مركزاً مميزاً، وهـذا يعنـي أن المؤسسـة التعليميـة تسـتطيع بلوغ التميز من خلال:

أ-الدقة في تحديد رغبات المستفيدين (الطلبة والمجتمع، ومؤسساته) .

ب- ضمان جودة البرامج التعليمية التي تقدمها.

ج- تحسين البرامج التي تقدمها، وتطويرها باستمرار بحيث تواكب التغيرات المستمرة في المجال العلمي والتكنولوجي، وهذا يعني عدم ثبات المنهج التعليمي على حال لأن ثباته يعني الركود والتخلف عن متطلبات العصر ومتغيراته التي تربط بها متطلبات المستفيدين.

د- حسن اختيار القائمين على العملية التعليمية على أسس تكفل قدرتهم على تحسين العملية التعليمية، وتطويرها، ومدى تشبّعهم بثقافة الجودة وإدراك الحاجة إليها.

ه- تحسين مستوى الخدمة المقدمة إلى الطلبة داخل المدرسة، وتمكينهم من تنفيذ البرامج التعليمية التي وضعتها المؤسسة التعليمية.

و- تحسين أداء الطلبة، وتطويره بشكل مستمر، وصولاً إلى المتطلبات المطلوبة.

ز- توفير المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق الجودة.

ح- تأهيل العاملين في المؤسسة لمتطلبات عمليات الجودة عن طريق التدريب الدوري المستمر؛ لأن عدم الاستمرار بالتدريب يعني التأخر عن مواكبة التغيرات الجديدة التي تحصل في الحياة.

علماً بأن التميز يعني تحسن الصورة الذهنية للمؤسسة التعليمية لدى المستفيدين من الخدمة التعليمة كأن يفتخر الملتحقون بالتعليم في تلك المؤسسة بالتحاقهم بها لتميّزها من غيرها من المؤسسات ولما لها من مكانة وسمعه مميزة بين الناس.

2- **تشديد المؤسسات التعليمية على الجودة quality** بمعناها الشامل، وهذا يتطلب معرفة الخصائص التي يمكن قياسها للسلع والخدمات التي تقدمها المؤسسة والتشديد على الجودة يعني تحقيق التطابق بين مواصفات المنتج، واحتياجات سوق العمل.

علما بأن المنتج في العملية التعليمية هو الطالب كما ذكرنا، أما سوق العمل فهو المجتمع، ومؤسساته المختلفة، وإن الجودة تقتضي أن تقوم المؤسسة التعليمية

بدراسة دقيقة لتحديد احتياجات سوق العمل ومتطلباته من حيث نوعية المتخرجين وأعدادهم والمهارات والقدرات والثقافة المطلوبة في المتخرج وفي ضوء ذلك التحديد والتشخيص يتم تصميم برامج التعليم اللازمة التي تتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والثقافية. واختيار أساليب التعليم اللازمة لإكساب الطلاب تلك المهارات والكفايات التي يريدها سوق العمل.

وخلاصة القول أن الجودة تقوم على توفير ما يحتاجه سوق العمل قبل كل شيء.

3- **التحسين والتطوير المستمر continuo on improvement** وهذا يعني أن يكون التطوير المستمر محوراً أساسياً في اهتمامات المؤسسة التعليمية ويرافقه تحسين متسمر أيضاً. وهذا يعني أن المؤسسة التعليمية تحتاج إلى تطوير عملياتها، وتحسينها بشكل مستمر، ولهذا الغرض فهي تحتاج إلى كادر منخفض قادر على إجراء عمليات التقويم المستمر والتطور والتحديث في برامج المؤسسة وعملها لمواكبة التطورات العالمية التي غالباً ما يرافقها تطور في متطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية. علماً بأن هذا التطوير والتحسين والتقويم لا يقتصر على محتوى المواد الدراسية إنما يشتمل جميع برامج التعليم وأنشطته، وأساليبه وطرائقه، ووسائله، وأدواته بحيث يجعلها فعّالة لأغراض تحقيق الجودة.

4- **العمل الجماعي team work** ويعني الاستفادة من جماعات العمل الفعّالة وتدريبها وترسيخ مبدأ التعاون لديها، فتشدد المؤسسة التعليمية على روح التعاون بين أفرادها، وبناء روح الفريق الواحد، والمسؤولية التضامنية؛ لأن قصور أي فرد من الأفراد ينعكس سلبياً على جودة المؤسسة التعليمية مما يتطلب اهتمام المؤسسة بغرس روح التعاون والتكامل بين أفرادها لتحقيق الجودة في مخرجاتها.

5- **الاستناد إلى قاعدة متكاملة من البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات** وهذا يتطلب تدوينا مستمراً لما يجري في المؤسسة وعملياتها وأحداثها، والعمل على تحليل البيانات والمعلومات المدونة لضمان التطوير والتحسين المستمرين في عمل المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب امتلاك المؤسسة قاعدة واسعة من البيانات التي

تتصل بحاجات السوق ومتطلباته، واحتياجات سوق العمل والعمليات، والبرامج وتقويمها، وأداء المشاركين في العملية التعليمية. على أن تتسم هذه البيانات بالصحة والدقة؛ فلا قرارات سليمة من دون بيانات صحيحة دقيقة.

6- **ضرورة وجود رؤية مشتركة share vision** معروفة من كل العاملين والمديرين حول ثقافة الجودة داخل المؤسسة التعليمية، لكي يبذل الجميع المزيد من الجهود لخدمة أهداف العملية التعليمية، والبحث عن السبل التي تمكنهم من تحسين الأداء لغرض تحقيق تلك الأهداف.

7- **الاهتمام بتدريب الأفراد والعاملين في المؤسسة**، وتقدير جهودهم، وتلبية متطلباتهم.

8- **وجود قيادة فعّالة تمثل القدوة الصادقة،** تمتاز بالموضوعية، والاهتمام والانجازات العملية أكثر من الشعارات ، وهذا يعني أن يحسن اختيار القيادات المشرفة على عمل المؤسسة التعليمية، وأن يتم اختيار هذه القيادات على وفق معايير موضوعية لا تتأثر بالمصالح الذاتية، أو الاعتبارات السياسية؛ لأن الجودة تتطلب إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات التي تضمن للمؤسسة التعليمية الارتقاء بجودة البرامج والخدمات التي تقدمها للمستفيدين.

طرق قياس الجودة في التعليم

قبل كل شيء يجب أن نعرف أن قياس الجودة يقتضي:

- تحليل المدخلات التي تشكل مكوناً من مكونات نظام إنتاج السلعة أو الخدمة ويدخل فيها جميع الموارد البشرية كالمديرين وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، والموارد غير البشرية كالمال والمباني، والمعدات، وكل ما من شأنه التأثير في النتائج من أفراد، وسياسات وأحداث، وموارد وإمكانات وغيرها.
- تحليل الإجراءات، أو العمليات. وهي تضم مجموعة العمليات التشخيصية والفنية والإدارية.

- تحليل النتائج أو المخرجات وتضم الخدمة التي يتحصل عليها العميل أو المستفيد بما في ذلك المراجعون والمجتمع ويتم قياسها عن طريق قياس درجة رضا المنتفعين واستخدام الوسائل المتاحة.

وهناك أكثر من طريقة لقياس الجودة تتأسس كل طريقة على طبيعة نظرة المؤسسة إلى مفهوم الجودة الشاملة، ومن تلك الطرق:

1- قياس الجودة بدلالة العمليات

يتميز مجال التعليم بتعدد عملياته مما أدى إلى لجوء بعض الباحثين إلى عنصر من عناصر تلك العمليات، فعلى سبيل المثال الذين يشددون على اقتصاديات التعليم يشددون على قياس الجودة من خلال عدد المتعلمين ونسبة المعلمين إلى المتعلمين في المؤسسة التعليمية ومدة العام الدراسي ومجموع ساعات الدراسة في اليوم وغير ذلك من الأمور التي تقترب من المدخلات في حين يلجأ آخرون إلى ربط الجودة بالعمليات إلى حد كبير فتُؤخذ بنظر الاعتبار قدرات الطلبة، وميولهم والأنشطة التربوية والعملية داخل المؤسسة التي تتناول المهارات بأنواعها المختلفة العقلية والبدنية والاجتماعية.

2- قياس الجودة بدلالة المخرجات

إن هذه الطريقة تشدد على نواتج التعلم، ومخرجاته واعتبارها مقياساً جيداً للجودة لأنه يؤكد أهمية ما يتعلمه الطالب فعلاً بدلاً من تكلفة تربيته.

علماً بأن مخرجات التعليم متعددة ومتباينة فهناك مخرجات معرفية، ومخرجات قريبة، ومخرجات بعيدة، ومخرجات مالية وأخرى غير مالية، ومخرجات فردية وأخرى اجتماعية وتشير الدلائل إلى اعتماد التحصيل الدراسي كمقياس للجودة، ويؤخذ على هذه الطريقة إغفالها أثر التفاعل بين المدخلات، والعمليات والمخرجات. كما يؤخذ عليها إغفالها المخرجات البعيدة المتعلقة بالخريج، وضعف الربط بين المخرجات والأهداف وهناك طرق قياس أخرى منها ما يتم بدلالة المدخلات وآخر يتم بموجب أراء الخبراء وآخر يتم بموجب الخصائص الموضوعية[1].

(1) محمد عبد الرزاق ، مصدر سابق ص128- 121.

خطوات تطبيق الجودة

إن خطوات تطبيق الجودة، أو ضمان الجودة عديدة ويمكن إيجازها بالآتي:

1- **التخطيط لضمان الجودة** ويتناول:

أ- إعداد خطة تنفيذية، ومراجعة أنشطة المؤسسة، ومجالات العمل، وبيان ما يجب عمله، وما يجب تفاديه مع كل خطوة في النشاط.

ب- وضع قواعد العمل الإدارية (البروتوكولات) وهي عبارة عن خطة مفصلة دقيقة تصف الإجراءات الإدارية لعمل المؤسسة.

ج- وضع المواصفات المطلوبة، ويتضمن وصفاً، مفصلاً لخصائص المنتج، أو الخدمة، وقياسهما.

د- وضع معايير الأداء وهي عبارة عن تعليمات محددة دقيقة للأداء المتوقع من العاملين في المؤسسة، وفي ضوء هذه المعايير يمكن تعرف المدخلات المهمة وتعرف تسلسل الإجراءات اللازمة للوصول إلى النتائج المرغوب فيها، ووصف هذه النتائج على أن تتمتع هذه المعايير بالمصداقية، ويمكن الاعتماد عليها، وأن تكون واقعية واضحة تتماشى مع تقنيات العصر ومتطلباته.

2- **نشر المعايير القياسية بمعنى وصولها إلى الفئة المستهدفة**، والتأكد من أنهم فهموها، وتقبلوها، ويقومون بتنفيذها بطريقة صحيحة فليس من المهم وضع المعايير إنما المهم هو معرفة الجميع هذه المعايير وتطبيقها في مجال العمل.

3- **مراقبة الجودة.** وهذه الخطوة تتم بالاستمرار في جمع البيانات الخاصة بمؤشرات معينة وتحليلها لمعاونة المديرين على تحديد مدى تنفيذ الأنشطة طبقاً للخطة، ومدى تأثير هذه الأنشطة في القطاع المستهدف (المستهدفون بالخدمة)

4- **تحديد فرص التحسين.** ويتم ذلك عن طريق.

- اختيار خدمة أو منطقة للتركيز عليها.

- اختيار مشكلة معينة، أو فرص للتحسين في الخدمة.

2- **تحديد المشكلة التي تواجهه تحقيق الجودة.**

3- **تحليل المشكلة ودراستها** لتحديد الأسباب الجذرية للمشكلة وسرعة الوصول إلى حل لها.

4- **اختيار الحل المناسب للمشكلة وتصحيحه** ويتضمن إدراج جميع الحلول الممكنة، ووضع معايير اختيار أفضل الحلول واختيار حل للتنفيذ. وصياغة الحل بطريقة علمية ممكنة التنفيذ على أن لا يؤثر الحل سلبياً في العاملين، أو الإجراءات، وأن يكون ممكن التنفيذ ويحظى بتأييد رؤساء العمل ودعمهم له، ودعم المجتمع أيضاً.

5- **تنفيذ الحل** ويتم عبر مراحل منها التخطيط لتنفيذ الحل ثم التنفيذ بخطوات محددة، ثم تفحص مواصفات النجاح، والإجراءات، وأنواع المقاومة للحل، ثم اتخاذ الإجراءات الصحيحة ثم مراقبة التنفيذ.

مؤشرات تدني الجودة في المؤسسة

هناك مؤشرات كثيرة يمكن أن يستدل بها على تدني الجودة في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية منها.

- التأخير وضياع الفرص، والتأجيل.
- الشكاوي التي تُثار.
- هدر الموارد والازدواجية.
- الإلغاءات، وإعادة العمل.
- الأخطاء في المدخلات أو النتائج.
- شيوع أسلوب الإدارة بالأزمات.
- العمل الإضافي، ولوم العاملين
- الاختناقات والأزمات.
- الفصل والاستقالات والتنقلات.
- تباطؤ الإنتاج.

- انخفاض المعنويات.
- الغياب، واضطراب العمل.
- تعدد جهات الرقابة والمضايقات المركزية.
- إعادة تدريب العاملين.

عناصر تقييم الجودة

هناك عناصر كثيرة يتناولها تقييم الجودة منها:

1- **القيادة من حيث:**

- تواجدها المستمر.
- تسهيلها وصول العاملين لعملهم.
- إزالتها الحواجز أمام الإبداع في العمل.
- التزامها وتعهدها بالتحسين المستمر.
- ثبات قيم الجودة لديها.

2- **التخطيط الاستراتيجي** من حيث:

- المنتفعون ومقدمو الخدمة والموظفون.
- وجود أهداف طويلة وقصيرة.
- وضوح الأهداف والأولويات.
- استخدام المعلومات الأولية.
- استمرار مراجعة الخطط وتعديلها.
- تقييم المعلومات والخطط.
- ربط التخطيط بالموارد.
- ضمان تحسين التقنيات والتعليم والتدريب.
- المسؤوليات للتنفيذ والإدارة.

3- **الاهتمام بالمنتفعين** من حيث:

- تلبية احتياجات المنتفعين ومقدمي الخدمة.

- إجراء مقابلات وتوزيع استبانات منظمة لأخذ أراء المنتفعين.
- وجود نظام سهل لوصول آراء المنتفعين من الخدمة.
- مراجعة وسائل خدمة المنتفعين وتطويرها بشكل مستمر.

4- **تقويم العاملين والعمل** كفريق من حيث:

- غرس الثقة والإبداع.
- التجربة والممارسة.
- إعادة التنظيم.
- تقليل الفوارق بين العاملين.
- التشديد على أهمية جودة الأداء.
- التفوق.
- تفويض اتخاذ القرارات والسلطات والمسؤوليات للموظفين.
- تشكيل الفرق المختلفة للتحسين.
- خلو محيط العمل من الشعور بالخوف.
- المحاسبة.
- تقييم فعّالية الإشراك وفوائده.
- تقويم العاملين.
- الرجوع إلى المشورة والتغذية الراجعة بانتظام.

5- **القياس والتحليل.** وهو التقويم الدوري لبرنامج القياس، وتكرار التقييم وتقييم العلاقات بين:

- مقدمي الخدمة والمنتفعين.
- العمليات والنتائج.
- المدخلات والنتائج.
- الفرد وفريق العمل.

مع التشديد على:

- الفاعلية والكفاءة في استخدام الموارد في عملية الإنتاج.
- توفير البيانات.
- التحسين المستمر.
- التحكم في الاختلافات والسيطرة عليها.
- تحديد المشكلات والأسباب الجذرية لها وحلولها.
- استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.
- الطرق المستعملة للتحسين.
- التقييم الموثق بالتكلفة وعلاقتها بالفائدة.
- استخدام الرسوم البيانية التي توضح الاتجاهات والنتائج.

6- **التدريب.** ويتضمن.

- تحديد طريقة التدريب وسبله.
- نوع التدريب وتكراره.
- المتدربين واحتياجاتهم.
- تقييم مصداقية التدريب وفعّاليته.
- تزويد المتدربين بالوسائل والتقنيات والمعلومات عند الحاجة.
- نظام المتابعة لتأييد التدريب الكامل، وأولوية تسهيل برنامج التدريب.

7- **الحفز والتعزيز.** ويتضمن.

- تقدير عمل الفرق والأفراد ومكافأة الجهود والنتائج.
- جذب الموارد البشرية.
- معرفة فعّالية برنامج المكافأة والتقدير.
- وجود نظام لمتابعة الفرق والأفراد.

8- **ضمان الجودة** من حيث:

- المراقبة والتخطيط.
- المراجعة والتحقيق.

- التأكد من أن النتائج والخدمات والعمليات قد طابقت المواصفات.
- تحقيق الأهداف.
- الوقاية من الأخطاء.
- التصحيح والتحسين.
- تقييم المقاييس المستعملة لقياس الأنواع والتكرار والمصداقية وتلبية احتياجات المنتفعين، ومقدمي الخدمة ورغباتهم.
- الاستفادة من بيانات التحسين.
- استخدام التقنيات والطرق العملية الحديثة.

9- **نتائج الجودة** من حيث:

- تحديد الروابط بين مشاريع التحسين والتطوير وتشكيل الفرق والنتائج.
- توضيح العلاقة بين الأهداف والنتائج.
- تأمين رضا المستفيدين.
- تأدية رسالة المؤسسة.
- الموازنة بين الأداء الحالي والأداء السابق.

وبناء على ما تقدم فإن الجودة أمر ضروري للجميع لما يترتب عليها من وعي بتحقيق احتياجات المنتفعين وتوقعاتهم والتشديد على تبسيط تنظيم العمل وتسلسل إجراءات تقديم الخدمة أو المنتج للمستفيد وتشجيع أسلوب عمل الفريق لحل المشكلات وتطوير العمل وتحسين الجودة [1]

(1) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الجودة صحيحة القرن الحادي والعشرين ربيع الأول 1424 ص11- 13 .

نظم الجودة الشاملة

هناك أكثر من نظام للجودة الشاملة نوجزها كما يأتي:

أولاً: نظام توكيد الجودة: Quality Assurance System

إن هذا النظام يعني منع المعيبات ووقوع الأخطاء في المنتج، أو الخدمة وطريقة تقديمها للمنتفعين. وهو نظام يشدد على تحسين الجودة في المنتج والخدمة وزيادة الإنتاج[1].

وفي ضوء هدف النظام؛ فإن له شروطاً يجب توافرها للعمل به وهي:

1- وجود رؤية وغاية لدى المؤسسات الإنتاجية والخدمية ترمي إلى ضمان الجودة.
2- وجودة نظام إداري للمؤسسة يتكون من مدخلات تتمثل بالمصادر البشرية، والمادية، وغيرها، وعمليات تتمثل بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة ومخرجات تتمثل بالخريجين والخدمات التي تنتجها المؤسسة وتقدمها للمنتفعين.
3- وصف للإجراءات التي توضح كيفية إنجاز العمل لتحقيق مهمة المؤسسة وغاياتها.
4- وضع معايير دقيقة لقياس الأداء الجيد.
5- قياس الأداء بدقه بشكل دوري بموجب المعايير التي وضعت.
6- نظام مراجعة، وإجراءات تعديل وتصحيح ومراقبة العمل وتطويره.
7- توزيع المسؤوليات بين العاملين ووضوحها لهم في جميع أوقات العمل.
8- في ضوء ما تقدم يمكن القول إن مفهوم توكيد الجودة لا يتوقف عند إعلان العاملين بالالتزام بالجودة بل يتطلب الأخذ بجميع الطرق والوسائل التي يمكن أن تحقق ضمان الجودة على وفق المعايير الخاصة بالجودة التي وضعتها المؤسسة.

إن الهدف الأساس لنظام توكيد الجودة كما يرى فريمان هو التحسين المستمر في عمل المؤسسة ويتم ذلك بطرائق ثلاث هي:

أ- طريقة لتعرف مدى التزام المؤسسة بالنظام (الجودة).

(1) فريد زين الدين، النهج العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، القاعدة، 1996، ص82.

ب- طريقة لتصحيح الأخطاء.

ج- طريقة لتغيير النظام عندما يصبح بالياً أو غير ملائم.

إن التحسين المستمر يعد من أبرز سمات هذا النظام، وهناك أكثر من طريقة لتوكيد الجودة في التعليم منها.

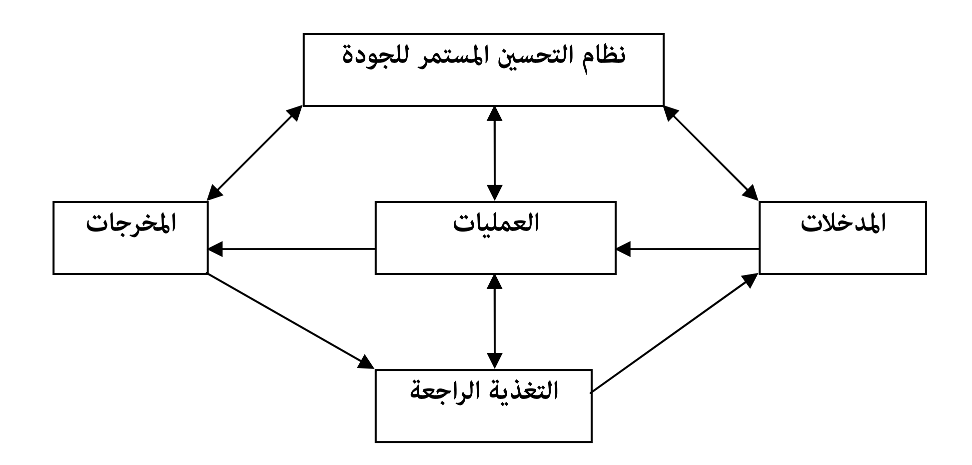
أ- **طريقة الاعتماد** **Accreditation** وتتأسس هذه الطريقة على مبدأ: جودة المدخلات تؤدي إلى جودة المخرجات. لذلك فهي تشدد على جودة مدخلات النظام التعليمي في المؤسسة التعليمية واتسامها بسمات الجودة: كجودة الطالب، وجودة المنهج، وجودة المباني وجودة التسهيلات الإدارية وجودة النظم والتشريعات، وجودة العاملين في المؤسسة التعليمية.

وتحدد جودة هذه المدخلات على وفق معايير تحددها الجهات العليا المسؤولة عن إدارة الجودة في مؤسسات التعليم.

إن هذه الطريقة تقتضي أن تقدم المؤسسة البيانات الخاصة بالمدخلات مفصلة ولا تهتم بالدرجة نفسها من التفصيل في البيانات الخاصة بالعمليات، أو المخرجات.

ب- طريقة التقييم.

إن هذه الطريقة لا تشدد على تقييم المدخلات بقدر تشديدها على تقييم مخرجات النظام التعليمي في المؤسسة التعليمية فهي تهتم بتقييم الطالب المتخرج، ومواصفاته، ومستوى تلبيته متطلبات سوق العمل، ومستوى رضا الطالب عن الخدمة التعليمية التي تقدم لهم داخل المؤسسة بوصف الطالب المتخرج منتَج المؤسسة ومنتفع من الخدمة في الوقت نفسه، فضلاً عن تقييم مكانة المؤسسة التعليمية في أذهان الناس، وغير ذلك مما يتصل بالمخرجات. وفيما يأتي شكل يُبين عناصر تحسين الجودة أو توكيدها في التعلم.



- المدخلات مثل: الطالب، المدرسة وبنايتها، المدرسون، التشريعات، المنهج، الإدارة والعاملون، التجهيزات.
- العمليات مثل: المدخلات، التخطيط، الأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس، أداء العاملين، نُظم المعلومات.
- المخرجات مثل: انجازات الطالب ومواصفاته، التخرج وعدم التخرج، النجاح في العمل بعد التخرج، أو الفشل، مستوى الرضا عن الخريج. وغيرها.

وفيما يأتي شيء من التفصيل لعناصر نظام الجودة الشاملة في التعليم

1- المدخلات Input

- الطلاب وخصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.
- البيئة المدرسية وما يحيط بها من حيث نوع المباني، والمواقع والمرافق كالمكتبات والحدائق والمختبرات والساحات الرياضية وأماكن الراحة، والنظافة والإنارة والتهوية والأثاث. وغيرها.
- المعلمون من حيث خصائصهم وسماتهم الشخصية، وتأهيلهم المعرفي والمسلكي، وإيمانهم بالحاجة إلى الجودة ومهاراتهم وغير ذلك.

- الخطط المدرسية وإمكانية تطبيقها وتوافر مستلزمات تطبيقها، ومدى دقتها وعلميتها، ومرونتها وقابليتها للتعديل.
- الإدارة المدرسية، ومستوى كفاياتها، وقدرتها على التخطيط، ورؤيتها إلى الجودة.
- النظام الدراسي، وتشريعاته، وضوابطه.
- المناخ العام السائد في المؤسسة ومستوى التعاون بين جميع العاملين في المؤسسة.

2- **العمليات** وتشتمل:

- عمليات التعليم والتعلم.
- المناهج والمقررات الدراسية.
- طرائق التدريس وأساليبها.
- عمليات التقويم.
- الوسائل التعليمية واستخدامها.
- استخدام الأجهزة والمختبرات.
- استخدام المكتبة ومصادر المعرفة.

3- **المخرجات Output** وتشمل:

- النواتج التعليمية المقيسة في المتخرجين من المؤسسة التي تم قياسها بالامتحانات وأدوات القياس الملائمة.
- النواتج غير المقيسة في المتخرجين (الأخلاقية، والشخصية، والاجتماعية).
- نواتج عامة (اقتصادية، وثقافية، ومهنية).

4- **التغذية الراجعة.** وتضمن تقويم جودة المدخلات والعمليات والمخرجات ومراقبة النظام، وضبطه، والتقويم التتبعي.

إن نظام توكيد الجودة يؤكد عدم وجود أسباب تـدعو إلى حـدوث أخطـاء، أو عيـوب في المنتج أو الخدمة. وأن تحسين الجودة عملية تشتمل كل الأقسـام داخـل المؤسسـة التعليميـة أو المدرسة وكل المستويات فيها. وهذا يعني أن توضع كل العمليات والأنشـطة في المكـان الصـحيح وأن كل عملية يجب أن تصمم لتحقيق رضا المستفيدين وأهداف المدرسة من دون فقد أي جهدٍ تبذله المؤسسة وأفرادها ويشدد تحسين الجودة على أن يبذل كل فـرد في المؤسسـة طاقاتـه مـن أجل تحقيق الهدف المنشود.

وفي ضوء ما تقدم ولكي تكون المدرسة فعّالة يجب أن يعمل كل فرد فيهـا بشـكل صـحيح مع الآخرين فكل شخص يؤثر، وكل عمل له تأثير في العناصر الأخرى وفي النتائج أو المخرجات.

وتتم عملية تحسين الجودة بتحسين العمليـات داخـل المدرسـة ويجـب أن تكـون عمليـة مستمرة تهدف إلى الارتقاء إلى أفضل ما يكون عليه الحال.

وإن عمليـة تحسـين الجـودة أو توكيـدها تقـتضي ثقـة العـاملين بالحاجـة إلى التحسـين وتدريبهم والتشديد على أهمية القيادة الإدارية وإزالة الأخطاء، والتـزام الإدارة العليـا بالتحسـين والتشديد على أن يكون تحسين الجودة جهداً مستمراً لا برنامجاً مؤقتاً.

وهكذا فإن هذا النظام يشـدد عـلى منـع الأخطـاء قبـل وقوعهـا، وإن التحسـين المسـتمر يتطلب تقييماً مستمراً لكافة العمليات والأفكار.

مصادر تحسين الجودة في المدارس

هناك الكثير من المصادر التي تعد منبعاً لأفكـار ومقترحـات تحسـين الجـودة في المـدارس يمكن الاستفادة منها لإغراض التحسين منها:

1- عمليـات البحـث والتطـوير التـي يمـر بهـا بـاحثون متخصصـون وتتضـمن هـذه البحـوث استكشاف طرائق جديدة متنوعة ووسائل تعليمية ذوات فعّالية عالية وأثر إيجـابي كبـير في مخرجات التعليم فتستخدم لأغراض تحسين الجودة.

2- الطلاب. يعد الطلاب أنفسـهم مصـدراً مـن مصـادر التحسـين بمـا يقـدمون مـن شـكاوى حـول بعـض الإجراءات أو تقديمهم مقترحات لتطوير العمل تعكس رغباتهم.

3- أولياء أمور الطلاب. يمكن أن يكون أولياء أمور الطلاب مصدراً من مصادر تحسين الجودة بما يقدمون عن مقترحات تمثل رغباتهم ووجهات نظرهم فيما يجب أن يكون عليه أبناؤهم بعد التعلم. لذلك فإن على المدرسة أن تجمع هذه الشكاوى والمقترحات وتدرسها دراسة متأنية وتحللها وتأخذ بما هو مفيد منها لإغراض التحسين. لأن هذه المقترحات والشكاوى تضع اليد على الكثير من المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية التحسين.

4- العاملون في المدرسة. من المصادر المهمة لتحسين الجودة العاملون في المدرسة بشكل خاص المدرسون الذين يتعاملون بشكل مباشر مع فعاليات المنهج والطلبة وتجهيزات المدرسة ويمكن أن يقدموا مقترحات ذوات معنى في مجالات الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم ووضع المعايير وغير ذلك. وعلى المدرسة التي تتبنى فكرة التحسين المستمر أن تشجع هؤلاء على تقديم المقترحات وتحليلها والاستفادة منها في عملية التحسين.

5- القيم المشتركة وتعني إيجاد ثقافة جديدة تقدر جودة المنتج والخدمة وهذا يعني تحري القيم السائدة والعمل على استبدالها بثقافة وقائية تتلاءم وعملية التطوير والتحسين المستمر. لأن الهدف الأساسي من تطبيق تحسين الجودة هو جعل الجودة جزءاً أساسياً في الثقافة التنظيمية في المدرسة وجزءاً أساسياً من الممارسة اليومية للأنشطة المدرسية.

أهداف تحسين الجودة

إن الهدف الأساس من تحسين الجودة في المدارس هو تطوير جودة الأداء والخدمات وخفض التكاليف والإقلال من الجهد والوقت الضائع. وتحسين الخدمة المقدمة للطلاب وكسب رضاهم ورضا المؤسسات والجهات التي سيعملون فيها بعد تخرجهم. ويمكن اشتقاق أهداف فرعية من هذا الهدف كما يأتي:

1- تحقيق الجودة بتطور الخدمات المقدمة تبعاً لما يريده الطلبة.

2- الحد من الوقت اللازم لإنجاز العمل وهذا يعني تحقيق الأهداف التي حددتها المدرسة في أقل ما يمكن من الوقت.

3- خفض التكاليف. إن الجودة تتطلب النتائج الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرّة وهذا يعني تقليل المدخلات أو المخرجات التالفة ومن شأن هذا أن يؤدي إلى قلة التكاليف.

4- زيادة كفاءة العاملين عن طريق التدريب المستمر والعمل بروح الفريق الجماعي .

5- تجنب الأعمال والمهمات عديمة الفائدة مثل تكرار العمل.

6- تحقيق الثقة لدى العاملين بما ينجزون وطريقة عملهم وتعاونهم.

وخلاصة القول أنّ تحسين الجودة هو تقييم وتأكيد وتحسين جودة رعاية الطالب والخدمة المقدمة له فهو يتضمن تحسينات مستمرة في المدرسة والمعرفة، والسلوك والاتجاهات، وفرق العمل للأفعال المحتملة التي من بينها: أفعال لتحسين المعرفة وأفعال لتحسين الأنشطة، وأفعال لتحسين المواقف والسلوك.

مبادئ تحسين الجودة

هناك عدة مبادئ تقوم عليها فلسفة تحسين الجودة أوجزها سلامة عبد العظيم[1] بما يأتي:

أ- **التشديد على الطالب**. وهذا يعني الاهتمام بالطالب في تخطيط الخدمة التعليمية وأدائها لذلك يجب أن تدرس توقعاته عن الخدمة التي يريدها والعمل على تحقيقها أو تجاوزها بما هو أفضل.

إن درجة الجودة في المدرسة تقاس بمدى إشباعها حاجات الطلبة والمجتمع. لذلك فإن الاهتمام بالطالب يتمثل في اكتشاف ما يريده من خلال البحوث والمعارف المتجددة علماً بأن جودة الطالب تعني جودة معارفه واتجاهاته ومهاراته وتوافر ما يريده سوق العمل منه.

(1) سلامة عبد العظيم، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعّالة، دار الفكر، 2004 ص94

ب- **التشديد على العمليات والنتائج معاً**. وهذا يعني وجوب الاهتمام بدراسة كافة العمليات وإدارة تحسينها داخل المدرسة لأن تحسين المنتج يأتي عن تحسين عمليات الإنتاج وتحسين المدخلات لأن المدخلات تتأثر بالعمليات. وهذا يعني التشديد على إيجاد الحلول المستمرة للمشكلات التي تعترض سبل التحسين.

ج- **التشديد على منع الأخطاء قبل وقوعها**. وهذا يعني الاهتمام بالوقاية من الأخطاء وهذا يتطلب قياس جودة المنتجات أو الخدمات في أثناء العمليات بموجب معايير محددة وعدم الاقتصار على القياس في نهاية العمليات.

د- **اتباع المنهج العلمي**. إن تحسين الجودة يجب أن يستند إلى الحقائق وتبني المفاهيم العلمية ويقتضي إشراك جميع العاملين في عملية التحسين على قاعدة من البيانات الدقيقة والواضحة التي يمكن أن تعين على تحليل العمليات وتحديد المشكلات، وقياس الأداء، واعتبار البيانات العلمية أساساً لنجاح عملية التحسين والتطوير.

و- **التحسين المستمر**. ويعني ذلك أن تكون عملية التحسين مستمرة لا تتوقف عند حد معين، وإن التحسين المستمر يتطلب بناء قنوات اتصال دائمة وفعّالة بين المدرسة أو المؤسسة وعملائها لكي تعرف ماذا يريدون وكيف تستطيع أن تقدم لهم الخدمة أو المنتج بطريقة أسهل وأفضل؛ لذلك فإن التحسين المستمر يعني الرغبة المستمرة في تحسين جودة المنتج أو الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة والمنتفعين الخارجيين.

خطوات تحسين الجودة

1- **تحديد ما سيتم تحسينه**. وهذا يعني تحديد كل شيء يحتاج إلى تحسين في كل مفردة من مفردات النظام بما في ذلك عناصر المدخلات، أو العمليات، أو المخرجات.. إن هذا التحديد يحتاج معرفة المشكلات الموجودة والمتطلبات الجديدة. ويتأسس على تحديد المشكلات والمتطلبات الجديدة بناء أهداف المدرسة أو المؤسسة التعليمية لذلك يجب أن تكون عملية التحديد هذه مبنية على دراسة ميدانية علمية دقيقة وتحليل دقيق يجعل من الأهداف التي ستتبناها المؤسسة صحيحة.

2- **التحليل**. إن هذه الخطوة تعني معرفة أسباب حدوث المشكلات، وكيفية حدوثها، ومعرفة ما ينجم عن النظام من تأثيرات نريد تحسينها، وهذا يتطلب استخدام البيانات الموجودة ومراجعتها وجمع بيانات جديدة تعين على التحليل وتتضمن عملية التحليل وضع الحلول المقترحة واختيار الحل الأمثل.

3- **التطوير**. ويتضمن اقتراح الخطوات التصحيحية الممكنة على أن تتضمن المقترحات أكثر من بديل. ثم اختيار التصحيح الأفضل علماً بأن التصحيح هنا يعني أداء العمل بشكل صحيح تحاشياً للأداء الخاطئ وتكلفة الفشل، ثم التخطيط للتصحيح ويعني الإعداد الجيد لكيفية تنفيذ التصحيح، ثم تطبيق التصحيح والتحقق منه وإبلاغ الآخرين به.

4- **الاختبار والتطبيق**. في هذه الخطوة يتم اختبار الفرض الذي تم الوصول إليه في الخطوة الثالثة للتأكد من أن عملية التحسين، المتوقعة قد تمت وتتضمن هذه الخطوة اقتراح الخطوات الوقائية، واختيار أسلوب الوقاية، والتخطيط للوقاية وتطبيق الوقاية والتحقق من الوقاية وإبلاغ العاملين بالوقاية.

أما خطوات كروسبي في برنامج تحسين الجودة فهي:

1- الالتزام الواضح من الإدارة بتحسين الجودة.

2- تحديد فرق لتحسين الجودة تتكون من ممثلين من كل قسم أو وحدة في المؤسسة.

3- وضع مقياس للجودة لمعرفة ما إذا كانت هناك مشكلات حالية أو محتملة حول عدم مطابقة المنتج للمواصفات المطلوبة.

4- تحديد تكلفة تقييم الجودة، وتوضيح كيفية استعمالها كأداة للإدارة.

5- رفع مستوى معرفة كافة العاملين في المؤسسة عن الجودة، واهتمام كل منهم بتحسينها.

6- اتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح المشكلات التي قد توجد في الخطوات السابقة.

7- تشكيل لجنة لبرنامج خلو المنتج من العيوب.

8- تدريب جميع المديرين بشكل فعّال لأداء دورهم في عملية تحسين الجودة.

9- تخصيص يوم «خلو المنتج من العيوب» لتعريف كافة موظفي المؤسسة بوجود إدارة الجودة الشاملة، وأن هناك تغييراً قد حدث في المؤسسة.

10- تشجيع الأفراد والجماعات داخل المؤسسة على وضع أهداف لهم لتحسين الجودة.

11- تشجيع الموظفين على إبلاغ الإدارة عن أية صعوبات يواجهونها عند انجاز أهداف تحسين الجودة.

12- تقدير جهود كل الموظفين الذين يشاركون في برامج تحسين الجودة.

13- تشكيل مجالس للجودة في المؤسسة تلتقي بشكل دوري[1].

أدوات تحقيق تحسين الجودة الشاملة في التعليم وأساليبه

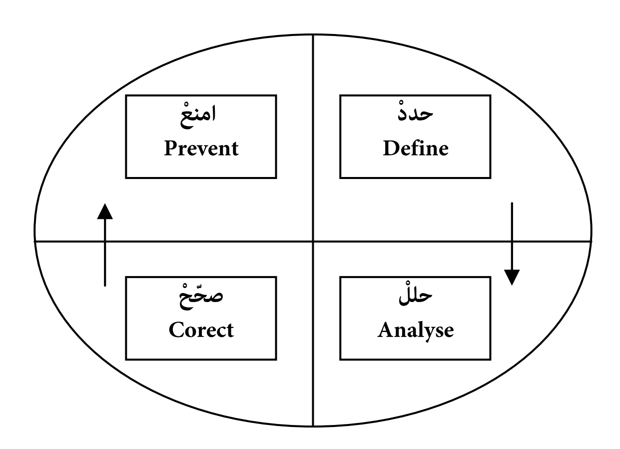
لقد تم تصميم مجموعة الأدوات بحيث تدور حول دورة التحسين التي تتكون من الخطوات الأربع الآتية:

- حددْ.
- حللْ.
- صحّحْ.
- امنعْ.

وإن كل خطوة من الخطوات الأربع المذكورة تحتوي على خطوات فرعية يتم ربطها بالأدوات والأساليب المقترحة.

ويعبر الشكل الأتي عن الخطوات الأربع التي يمر بها التحسين

(1) محمد حسن محمد حمادات، الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة، عمان، دار الحامد، 2007، ص275.



إن إدارة الجودة الشاملة تركز على مبدأ جمع المعلومات واستخدامها لتحديد المشكلات وتحليها. ويستخدم القادة التربويون أدوات الجودة الشاملة وتقنياتها لجمع المعلومات ذوات الصلة وتحليلها، وتفهمها.

إن تحسين الجودة الناجح يعتمد كلياً على التطبيق الفعّال للأدوات والأساليب بل على العنصر الأكثر أهمية في هذا النجاح وهو الفريق الفعّال لذلك فمن الضروري إشراك الأفراد المناسبين في عمليات التحسين؛ لأن التطبيق الناجح يعتمد على المشاركة. وأن أعضاء الفريق يجب أن يظهروا خبراتهم المختلفة في أثناء مشاركتهم في عملية التحسين.

وتشير الأدبيات إلى تعدد أدوات تحقيق تحسين الجودة الشاملة إذ بلغت أكثر من (25) أداة [(1)] منها.

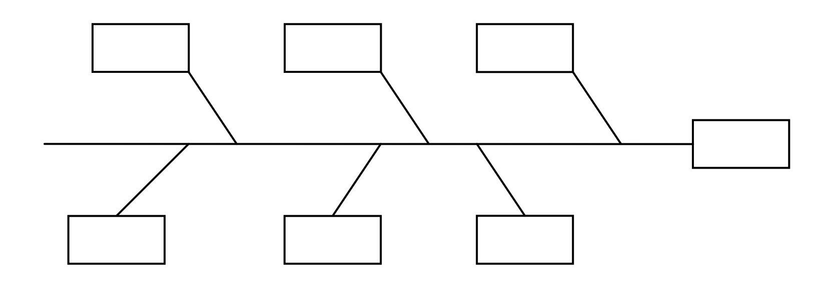
1- أدوات لخلق الأفكار الجديدة ومنها:

أ- مخطط إيشكاوا الذي جاء في صور رسم بياني (ظهر السمكة).

ويهدف إلى إثارة التفكير حول المشكلات المحتملة، أو الحلول الممكنة. وتساعد هذه الأداة في تحديد إطار عام لتحليل إضافي عن طريق وضع عدد أكبر من القضايا،

(1) رياض البنّا www education . g o v . b h

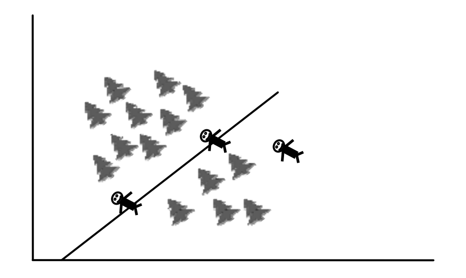
أو الموضوعات في مجموعات يمكن إدارتها بشكل أفضل ويمثل الشكل الآتي مخطط إيشكاوا لخلق الأفكار الجديدة.



ب- ورقة المراقبة Control sheet

Ltem	G1	G2	G3
Test 1	🌲🌲	🌲🌲	
Test 2	🌲🌲	🌲🌲	
Test 3			

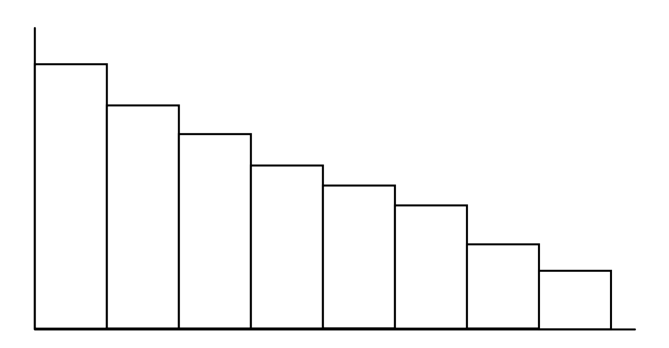
جـ- مخطط التشتت Dispersion Diagram



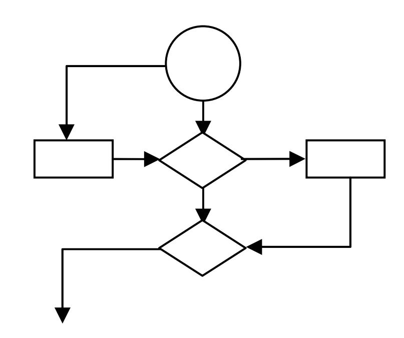
2- أدوات لتنظيم بيانات الجودة وتحليلها:

أ- مخطط باريتو pari to Digram

الهدف هو تحديد أولويات المجال الأكثر فائدة لتركيز موارد تحسين الجودة المحددة.



ب- مخطط التدفق flow chart [1]

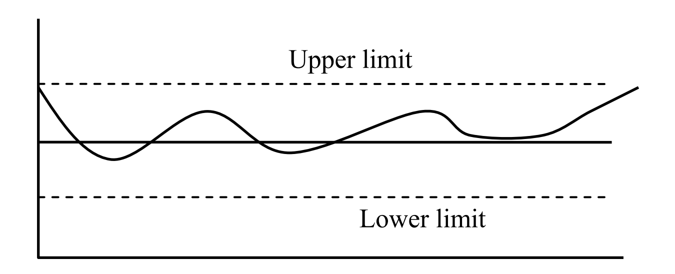


3- أدوات لتحديد مشكلات الجودة:

أ- رسم المستطيلات البياني Histogram

الهدف إبراز الاختلاف في المنتج

ب- مخطط المراقبة



(1) رياض البنا، مصدر سابق ص19

ثانياً: نظام ضبط الجود Quality control Systems

إن ضبط الجـودة يعنـي كـما ذكرنـا المراقبـة المسـتمرة ومراجعـة المنتجـات أو الخـدمات المقدمة على وفق مواصفات ومعايير محددة. وإن هذه المراقبـة والمراجعـة تتسـم بالاسـتمرارية وملازمة خطوات العمل خطوة خطوة أي المراجعة في أثناء عمليات المؤسسة وفي أثناء تنفيذ كل برنامج وكل عملية تقوم بها المؤسسة التعليمية ويكون الغـرض مـن هـذه المراجعـة التأكـد مـن مطابقة الإجراءات والعمليات للمواصفات المطلوبة بموجب المعايير المحددة [1]

وتختلف النظرة إلى مفهوم الجودة بين جهة وأخرى وبين بلد وآخر فهنـاك مـن يـرى أنهـا تعني السيطرة والتحكم من جهة معينة أو شخص معين بجميع عمليات الإنتاج، كما هـو الحـال في أمريكا في حين يرى آخرون أن الضبط يعني كل نشاط يهدف إلى تحقيق النتائج بعيدة المـدى بكل فاعلية كما هو الحال في اليابان وعلى هذا الأساس فإن الضبط الشامل يقوم بكل ما يحتاجه الإنجاز وتهدف إليه المؤسسة كمنظومة نشاط.[2]

إن ضبط الجودة كنظام يعمل على اكتشاف العيوب والأخطاء وتصحيحها في أثنـاء تنفيـذ العمليات التعليمية لذلك يؤخذ عليه تصحيح الأخطاء، وإزالـة أسـباب حـدوثها لا الوقايـة منهـا ومنعها من الحدوث ويترتب على أسلوب البحث عن الأخطاء مضايقات للعـاملين وخلـق أجـواء غير مريحة لهم لأنهم ينظرون إليه على أنه تصيد لأخطائهم ولومهم. وهكذا فـإن مفهـوم ضـبط الجودة يرتبط بالكشف عن الفرق بين الواقع والمأمول في عمـل المؤسسـة وبـين الفعـلي والمنـتج المستهدف.

(1) حسان محمد حسان، رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم، دراسات تربوية، رابطة التربيـة الحديثـة مجلـد 9ج 65، 1992، ص47

(2) Frank voehl , op cit, p, 34

الفرق بين ضبط الجودة وتوكيدها

إن مفهوم ضبط الجودة يقترب إلى حد كبير من مفهوم توكيد الجودة إلى درجة يصعب فيها وضع حدٍ فاصل بين المفهومين لذلك فإن الكثيرين يستخدمونها بالمعنى نفسه في إطار الجودة الشاملة إلا أن هناك فروقاً بين المفهومين تتجلى في مداخل النظامين وأهدافهما وإجراءاتهما نوجزها بما يأتي:

1- إن نظام ضبط الجودة يتبنى مدخل إصلاح الأخطاء وتصحيح المعايب، وحل المشكلات عند وقوعها. في حين أن توكيد الجودة يتبنى المدخل الوقائي من المعايب والأخطاء بمعنى أن المخطط فيه يحتمل وقوع أخطاء، أو عيوب، أو مشكلات ويمنع وقوع أي منها فهو لا ينتظر وقوع الخطأ، وإن وقع الخطأ يبحث عن أسبابه الجذرية ويعالجه فوراً بمعنى أنه يرفض الجودة السيئة فوراً. في حين يقبل الأول فكرة عدم وجود إنسان من دون أخطاء.

2- إن نظام ضبط الجودة قد يكون أكثر تكلفة من نظام توكيد الجودة لأن تبني الأخير مبدأ منع الأخطاء يقلل من نسبة الفقد، ويزيد الإنتاجية، ويوفر المال لأن هذا النظام يهتم بتنفيذ العمل بشكل صحيح مطابق للمواصفات المطلوبة من أول مرّة[1].

3- إن ضبط الجودة يهتم بطرق المراجعة والتحسين بينما لا يكتفي نظام توكيد الجودة بذلك إنما يهتم بتلبية احتياجات المنتفعين، ومقدمي الخدمة على وفق المتطلبات والمواصفات المطلوبة، فضلاً عن أن نظام توكيد الجودة يعمل على تقييم مستوى جودة إدارة توكيد الجودة نفسها.

4- إن نظام ضبط الجودة يرمي إلى التأكد من الجودة في حين يشدد توكيد الجودة على التخطيط للجودة.

(1) عبد المنعم عبد المنعم نافع، الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي المصري، دراسة ميدانية/ مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الرابع، العدد 25، أكتوبر ، 1996.

5- الجودة في نظام ضبط الجودة مسؤولية إدارة الجودة في حين تقع المسؤولية على كل فرد في المؤسسة في نظام توكيد الجودة.

6- العمل الأساسي لمجموعة ضبط الجودة هو الفحص والتفتيش في مراحل التنفيذ المختلفة في حين أن المجموعة في نظام توكيد الجودة يبدأ عملها من المدخلات وينتهي بالمخرجات، ولا يقتصر على التفتيش فقط.

ثالثاً: نظام إدارة الجودة الشاملة Tatal Quality management System

يعد مفهوم إدارة الجودة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها وذلك من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن.

وقد عرفت الإدارة الشاملة للجودة تعريفات عديدة سنكتفي ببعضها ونترك التفصيل منها للحديث عن الإدارة الشاملة في التعليم الذي سيأتي لاحقاً. ومن تعريفاتها:

- عرفها بهارات واكهلو بأنها: التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين بجودة ذات قيمة من خلال تأدية العمل الصحيح بالشكل الصحيح من المرّة وفي كل وقت.

- وعرفها كروسبي: وهو من مؤسسيها كما ذكرنا سابقاً بأنها: تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً وهي الأسلوب الأمثل الذي يساعد على تجنب المشكلات ومنعها من خلال العمل على تشجيع السلوك الإداري التنظيمي في الأداء، وحفزه باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية.

- وعرفت بأنها الإدارة التي تقدم تلبية مرضية مستمرة لحاجات المستفيدين بأقل تكلفة ممكنة من خلال كل من يعمل في المؤسسة.[1]

(1) محمد عبد الرازق، مصدر سابق، ص119 .

إن العنصر الرئيس في إدارة الجودة الشاملة يتمثل بالاهتمام بالمستفيد من الخدمة أو المنتج وتحسين التنظيم. ويتم تحقيق ذلك بما يقوم به الأفراد والجماعات من فعّاليات لتحقيق المستويات المطلوبة في داخل المؤسسة، والعمل على تحليل المشكلات وتحديد أسبابها الجذرية واختيار أفضل البدائل لتحسين الجودة.

ويتم ذلك عن طريق التكامل والتفاعل بين العمليات داخل المؤسسة بحيث تؤدي إلى منتجات أو مخرجات عالية الجودة.

وفي ضوء ما تقدم فإن الجودة تشدد على:

- تحقيق متطلبات المستفيد من المنتج أو الخدمة ورضاه عنها.
- التشديد على متطلبات العمل والالتزام الإداري بالجودة.
- التشديد على أن يتحمل كل فرد في المؤسسة مسؤولية محددة واضحة.
- التحليل المستمر للعمل ووضع الجودة في بؤرة الاهتمام.

وفي ضوء ما تقدم فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني أنها نظام إداري متكامل وطريقة لتطوير جودة الطالب بوصفه هو المنتج مروراً بجودة الأهداف والمحتوى والعمليات وجودة الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية من مديرين ومدرسين والعمل على التحسين والتطوير المستمرين القائمين على التخطيط الدقيق ومشاركة الجميع إدارة وطلاباً ومدرسين في تحمل المسؤوليات لتحقيق الجودة الشاملة.

وفي ضوء ما تقدم فإن هناك تداخلاً وعلاقة بين إدارة الجودة وتوكيد الجودة إلا أن فيرمان يرى أن توكيد الجودة لا يهتم بالتكلفة في حين أن الإدارة الشاملة للجودة تستخدم التكلفة قياساً للأداء وانطلاقاً من هذا فإن إدارة الجودة الشاملة تقوم على أساس تحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية بأقل قدر من الموارد لأنها تتنافس مع الآخرين. وتتلخص أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم بما يأتي:

أ- التشديد على احتياجات السوق ومواصفاتها.

ب- تحقيق أفضل المستويات في المدخلات والعمليات والمخرجات.

ج- وضع الإجراءات البسيطة الواضحة اللازمة لإدارة الجودة.

د- إجراء مراجعة مستمرة للعمليات للقضاء على الهدر وتقليل الفقد.

ه- ابتكار مقاييس دقيقة متطورة لقياس الأداء.

و- تطوير استراتجيات المنافسة.

ز- ضمان التواصل بطرق وأساليب سهلة.

ح- تبني أسلوب تطوير مستمر لا نهاية له.

رابعاً: نظام بيت الجودة The House of quality System

ويعني هذا النظام أن بيت الجودة يتكون من قمة تحتوي على ثلاثة أنظمة لها تأثير في إدارة الجودة الشاملة وهذه الأنظمة هي:

- النظام الاجتماعي، وما يتصل به.
- النظام الإداري، وما يتصل به.
- النظام التكنولوجي، وما يتصل به

أما قاعدة بيت الجودة فتتكون من:

- أصول: وهي استراتيجيات عمل، وعمليات، ومشروعات، وأنشطة إدارية.
- أركان: وهي المهمة، والرؤية، والقيم، والأهداف، والقضايا.

وفي ضوء ما تقدم فإن جودة النظام في أية مؤسسة تستند إلى أربعة ركائز تقود المؤسسة إلى تقديم خدمات ذوات درجة عالية من الجودة وهي: خدمة المستفيد على أن المستفيدين في المؤسسات التعليمية كما ذكرنا هم مستفيدون داخليون كالطلاب، ومستفيدون خارجيون مباشرون كالموظفين ومستفيدون خارجيون غير مباشرين كالمجتمع ومؤسساته.

إن تطبيق هذا النظام في مجال التعليم يقتضي:

- تحديد ما يجب تحسينه وتطويره في نظام التعليم والمدرسة.

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة لكافة العاملين في المؤسسات التعليمة وتبنيهم فكرتها.
- تحسين النظام بالتعاون بين الرؤساء والمرؤوسين.
- قياس عائد الجودة الذي يرتبط برضا العميل وطريقة تنفيذ الجودة.
- إعلام جميع العاملين بما تم جنيه من ثمار تطبيق الجودة الشاملة[1]

وفي ضوء العرض السابق لأنظمة الجودة يمكن القول إن نظام إدارة الجودة هو النظام الأشمل فهو يتناول إدارة الكيفيات لتحديد الأهداف واختيار المدخلات، وإدارة العمليات وضبط الجودة وتوكيدها وتحديد المشكلات وتحليلها ومعالجتها أو منعها وعمليات التقويم وقياس النتائج أو المخرجات. أما نظام بيت الجودة فالإضافة فيه تكمن بتناوله النظام الاجتماعي والإداري والتكنولوجي في منظومة الجودة وكونها تتفاعل مع مدخلاتها وعملياتها وتؤثر في نتائجها.

(1) محمد عبد الرزاق، مصدر سابق، ص118.

الفصل الثاني

جودة التربية

مقدمة

قبل الحديث عن جودة التربية لابد من الإشارة إلى أن الجـودة الشـاملة تمثـل فلسـفة في الإدارة طبقت في بدايات نشأتها في إدارة المؤسسات الإنتاجية بقصد تحسين نوعية منتجاتهـا، وتحقيـق مـردود اقتصادي جيد ناجم عن جودة المنتج أو الخدمة ورضا المستهلك المستفيد منه.

أما تطبيقها في مجال التربية والتعليم فقد جاء متأخراً إذ بدأت الدعوات إلى تطبيقها في التعلـيم في ثمانينيات القرن الماضي وفي بداية التسـعينيات بـدأ اسـتخدامها ينـتشر بسرعـة في الولايـات المتحـدة الأمريكية خاصة وتوالت الدراسات والبحوث حول توظيف مفهوم الإدارة الشاملة للجـودة في مجـالات التربية والتعليم ومن تلك الدراسات ما هي دراسات عربية ومنها مـا هـي أجنبيـة فمـن العربيـة عـلى سبيل المثال:

- دراسة عبد المنعم نافع 1996 التي تناولت تطبيق مفهوم الجـودة الشـاملة ومعوقاتهـا في جامعـة الزقازيق بمصر.
- ودراسة حسن حسين البيلاوي 1996 التـي تناولـت مفهـوم الجـودة الشـاملة وإدارتهـا في التعلـيم العالي بمصر.
- دراسة صبري كامل الوكيل 1997 التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأمريكي وإمكانيـة تطبيقها في مجال إدارة التعليم الأساسي في مصر.
- دراسة محمد عبد الرزاق إبـراهيم 1999 وتناولـت نظـام تكـوين المعلـم في ضـوء معـايير الجـودة الشاملة.

- دراسة أحلام رجب 2000 التي تناولت تطوير نظام تكوين معلمات رياض الأطفال في مصر في ضوء مدخل الجودة الشاملة.

- دراسة أشرف السعيد ورفيقه 2001 تناولت تطبيق مؤشرات الجودة الشاملة على كليات التربية.

ومن الدراسات الأجنبية على سبيل المثال:

- دراسة Sue . p. Babione 1995 التي تناولت التفاعل بين ثقافة التنظيم وعمليات التحسين المستمر في مجتمع الجامعة.

- دراسة Ann Janet Mullen 1996 وقد تناولت أسس تحسين الجودة في التعليم العالي.

- دراسة Robinson. B. Murry 1976 التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

- دراسة Bettina lankard Brown 1997 وتناولت مزايا تحسين الجودة، وتقييم التعليم المهني وكيفية استخدام طلاب التعليم الصناعي معايير توكيد الجودة لتحسين جودة المنتج والعمليات

- دراسة Colhyl. paul 1998 وقد تناولت العلاقة بين مبادئ الجودة الشاملة ومناخ المدرسة، وثقافة المدرسة وتفويض السلطة للمعلم.

- دراسة katleen cottaul وتناولت تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي.[1]

وقد أظهرت هذه الدراسات فعّالية استخدام فلسفة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم وثبوت جدواها مع وجود بعض المعوقات أو التحديات التي قد تعيق تحقيق بعض أهدافها.

(1) سلامة عبد العظيم حسين، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعّالة، دار الفكر، 2004 ص19.

ولكي نتحدث عن تطبيقات مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وجودة التربية لابد من تأشير ما يأتي:

1- إن الجودة في حقل التربية تختلف عن الجودة في حقل الصناعة ؛ لأن المتعلم ليس سلعة تصنع ويمكن بيعها في الأسواق بعد خروجها من خط الإنتاج وهذا يدعو إلى التساؤل عن ماهية الجودة في التربية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال نقول إن الجودة في التربية هي جودة الخريج وإن هذه الجودة لا يمكن أن تكون إلا حالة متحركة غير ثابتة. وهذا يعني أن جودة الخريج لا تبلغ نهاياتها في أية مرحلة من مراحل حياته مع استمرار كل المحاولات معه من المهد حتى اللحد. وهذا يتفق مع مفهوم التربية فالإنسان في حالة تعلم مستمر حتى مماته لأن الله تعالى جعله خليفة في الأرض وهذه المهمة جعلته يسعى إلى بلوغ الكمال وبما أن الكمال لا يناله مخلوق فهو يستمر على طريق بلوغه حتى نهاية حياته.

2- إن جودة التربية تدل على درجات صلاح الخدمة التربوية المقدمة وفعّاليتها، وكفايتها قياساً بالمعايير الدولية من جهة، وقياساً بمتطلبات البلد من جهة أخرى.

3- إن جودة التربية تعني توظيف العمل التربوي من أجل تطوير الخدمة التربوية لكي تبلغ حدود التحسن المرسومة مسبقاً.

4- ليس من السهل التعامل مع المنتج النهائي للمدرسة على أنه ذو وظيفة سلعية لأن طبيعة السلعة غير طبيعة الخريج وواقع المصنع غير واقع التربية فالمدرسة لا تصنع سلعة بل تقدم خدمة ومثلها الكثير من المؤسسات الاجتماعية كالفنادق، والمصارف والمنتجعات وغيرها من المؤسسات التي تقدم خدمات لا سلعاً استهلاكية ففي الواقع هناك فرق بين المؤسسات الخدمية والمؤسسات الإنتاجية فالسلع الإنتاجية تنتهي عند اختتام عمليات صنع المنتج وطرحه للاستعمال في حين منتج المدرسة يمر بمستويين الأول هو الخدمة التربوية التي تقدم للخريج في داخل المدرسة والمستوى الثاني هو الخريج نفسه.

5- إن جودة التربية تعني جودة جميع عناصر النظام التعليمي مدخلاته وعملياته ومخرجاته فهي جودة الأهداف وجودة المبنى المدرسي إذا ما وفرَ جودة في الخدمة التي تقدم للطالب والمنتفعين داخل لمدرسة ومثلها التجهيزات المدرسية والبيئة التعليمية، وتأهيل المعلمين والمديرين والفنيين، وجودة التمويل والانضباط فضلاً عن جودة الخريج. على أن جودة هذه العناصر لا تقاس بذاتها إنما تقاس بما توفر من جودة للخدمة المقدمة وخلاف ذلك ستكون الجودة مظهرية لا فعل لها في مواصفات المتخرج والخدمات المقدمة له.

6- إن المقصود بالخدمة التربوية هو الفعل التربوي الذي يمارسه المعلم والمتعلم في بيئة مواتية. بمعنى آخر هي السلوك الذي يمارسه كل من المعلم والمتعلم في مناخ مدرسي محفز للاستزادة من التعلم والتبحر في المعرفة القادر على إنتاج ردود فعل مرغوبة من كل منهما، فضلاً عن التأثير في مقارباتهما المعرفية والقيمية والفكرية والاجتماعية، وأنماط التفاعل المستقبلي بينهما ضمن إطار البيئة المدرسية.

7- إن التجهيزات الحديثة التي توفرها المدرسة تشكل تسهيلات مهمة توفر الجهد المبذول من المعلم والمتعلم والمدرسة للوصول إلى الأهداف التي يريدون الوصول إليها، مع ملاحظة سلبية الاعتماد على بعض هذه التجهيزات لما تقدمه من وصفة جاهزة للمتعلم كما هو حال الحاسبات في عمليات الضرب والطرح والقسمة وما شاكل ذلك.

8- إن الجودة ثقافة تنفذ إلى السلوك والمواقف وهي ليست شروط مادية معينة بدليل أن عملية نقل الشروط المادية المتوافرة في مؤسسة تعليمية معينة إلى مؤسسة في بيئة أخرى ومجتمع آخر لا تعني أن نحصل على نوعية الجودة نفسها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص ما يأتي:

أ- من الممكن استخدام مفهوم الجودة في التربية على أن لا يكون بمعناه نفسه بل يجب أن ينظر على المنتج والمدخلات والعمليات بمنظور يتضمن شيئاً من الاختلاف.

ب- إن الجودة مفهوم متغير وليس حالة ثابتة وما هو جيد الآن قد لا يكون جيداً في المستقبل، وما هو جيد في مجتمع قد لا يكون جيداً في مجتمع آخر.

ج- لا يكفي أن تكون التجهيزات المدرسية وبنايتها حديثة، وأن يكون العاملون مؤهلين وأن تكون المدرسة رحبة، ونظيفة للحكم على جودة منتجاتها (الخريج) إنما يتم الحكم على الجودة من خلال ما تحققه هذه العناصر من جودة في الخدمة المقدمة للمنتفع.

مبادئ ديمينج في العملية التربوية

قبل الحديث عن مبادئ ديمينج في العملية التريوية لا بد من توضيح المصطلحات التي تتعامل معها الجودة الشاملة وبيان ما يقابلها في المجال التربوي وذلك كما يأتي:

- الإدارة والقيادة: هم مديرو المدارس، ومدير التعليم في المجال التربوي.
- الموظفون والعاملون: هم المدرسون أو المعلمون في المجال التربوي.
- الزبون الداخلي: هم الطلبة في المجال التربوي.
- الزبون الخارجي: هم أولياء أمور الطلبة والمجتمع.
- المنتج: هو الخدمة التعليمية داخل المؤسسة والطالب المتخرج.
- مجالس الجودة أو مجالس الإدارة: هم واضعو السياسية التعليمية حسب نظام الدولة.

إن دراسة مبادئ ديمينج الأربعة عشر التي سيأتي الحديث عنها في الفصل الثالث من هذا الكتاب تشير إلى إمكانية تطبيقها في المجال التربوي. وقد أشار بلانستين Blanstein في 1992 إلى إمكانية تطبيق جميع مبادئ ديمينج وبشكل خاص المبادئ (1، 2، 3، 5، 11) وفيما يأتي نص كل مبدأ من هذه المبادئ أو الأهداف:

- المبدأ الأول: تحديد الهدف من تحسين الخدمة أو الإنتاج.
- المبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة.
- المبدأ الثالث: التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاستعاضة عنه بالأساليب الإحصائية.
- المبدأ الخامس: الاستمرار في تحسين العمليات كافة على نحو متواصل

- المبدأ الحادي عشر: تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة والتركيز على تكوّن سلوك الفريق.

إن هذه المبادئ قابلة للتطبيق في المجال التربوي فلو أخذنا على سبيل المثال المبدأ الثالث الذي يدعو إلى التوقف عن الاعتماد على التفتيش فإن هذا المبدأ ينطبق على مبدأ: أن الجودة لا تتولد من التفتيش بل من تحسين الأداء وبناء الجودة من الأساس.

ولتوضيح تطبيق هذا المبدأ في المجال التربوي نعرض المثال الأتي:

تخرج الأنظمة التعليمية آلافاً من الخريجين ويتم زجهم في معترك الحياة وفي أثناء عملهم يتكشف ضعف حصيلتهم المعرفية وتدني مهاراتهم الأساسية وقدراتهم على أداء العمل والتكيف مع واقع الحياة ويتم ذلك بالتفتيش وبعد الاكتشاف تقوم المعالجة وعلى هذا الأساس فإن مبدأ التفتيش للتأكد من الجودة في المخرجات يعد صيغة علاجية ذات تكلفة عالية يمكن تلافيها بصيغة وقائية ذات تكلفة قليلة وذلك بإعطاء الأولوية في عمل المؤسسة التعليمية إلى التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق الجودة في القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات لدى الطلبة بشكل متواصل.

لذلك يجب أن يكون الاهتمام بجودة المناهج الدراسية ومحتواها ووضوح أهدافها ومدى تحقيقها رغبات المستفيدين، والاهتمام بطرائق التدريس من أولويات المؤسسة التعليمية لتحقيق التحسن المستمر في التعلم والتعليم.

الجودة ومكونات الكيان الموصوف بها

لا يمكن الحديث عن الجودة الحقيقية خارج الكيان الواحد الموصوف ولا يمكن تحديدها من خلال الحديث عن جودة العناصر الأخرى التي تقع خارج الكيان لأن عناصر الجودة في الجماعة لا تكون نسخاً متطابقة مع بعضها بمعنى آخر لا يمكن الحديث عن جودة عامة لأن منطق الجودة يقتضي توافر الحد الأدنى من شروط اتساقه الداخلي وهذا يعني أن تكون درجات الجودة موزعة بالتوازن (متوازنة بين جميع

العناصر) أو مكونات الكيان الموصوف الذي يراد وصفه بالجودة وعلى هذا الأساس لا يمكن القبول بـأن تتشكل صفة الجودة على طريقة المتوسط الحسابي لأن ذلك يعني ردم الهوة بين مـا هـو سيء وبـين مـا هو مقبول ويترتب على ذلك أن تحتوي الجودة الشاملة في داخلها بعضاً أو كثيراً من الرداءة [1].

والحديث عن الجودة في التربية يتضمن الحديث عن مستويات أربعة هي:

1- مستوى النظام التعليمي بأكمله ويشمل: المعلـم، والمـتعلم، وتأهيـل المعلـم، ونسـبة الإنفـاق وغيرها من عناصر هذا المستوى.

2- مستوى المؤسسة التعليمية وشروط عملياتها وتجهيزاتها ومختبراتها ومكتبتها، والمناخ التربـوي فيها، وإدارتها وغيرها.

3- مستوى قاعة الدراسة وما يجري فيها من عمليات تعليم، ومهارات المعلـم وأخلاقياتـه وإدارة العمليات وتطبيق القوانين وغيرها.

4- مستوى الخريج. وقدرته على التنافس مع المتخرجين الآخرين، ومستوى فـرص العمـل أمامـه، وانتقال أثر التدريب باستخدام ما تعلمه في المدرسة في مجالات الحياة.

ويشير الدكتور نخلة وهبة إلى أن معظم ما يكتب عن الجودة يتمحور حول شروط إنتاج الجودة، ولا يتناول الجودة نفسها، وكيفية تحقيقها والتأكد من ذلك. فإذا كان المطلـوب البحـث في شروط الإنتاج التي هي المـواد والأجهـزة والمواصـفات لكـل عـنصر يمكـن أن يـؤثر في طبيعـة المنتج، وكل ما يسمح بالتحكم في تشكيل هذا المنتج وتعـديل مواصـفاته ووظائفـه فـلا ضَـيْرَ في ذلك ولكن ينبغي معرفة أن الشروط التـي نضـبط مواصـفاتها، ونـتحكم في نوعهـا هـي شروط الإنتاج الفيزيائية وإن شروط الإنتـاج المعنويـة كالمبـادئ الأخلاقيـة والقـيم، والتوقعـات لا تعـد ضمن الشروط المضمونة؛ فهي يمكن أن تكون من شروط الجودة ولكن يصـعب الـتحكم بمـداها

(1) www . education . g o v t h

ومقدارها ورسوخها في مدة زمنية قصيرة وينبغي أن نعرف أن تـوفير شروط جيـدة قـد يضـمن تقـديم خدمة تتسم بمقدار من الجودة، ولكنه لا يضمن إنتاج مخرجات جيدة وإذا ما حصل ذلك فـإن المقـدار المتحقق من الجودة في المخرجات لا يساوي مقدار الجودة التي اتسمت به شروط الإنتاج.

وإذا ما عرفنا أن طبيعـة الجـودة تختلـف بـاختلاف موضـوعها نـدرك أن طبيعـة الجـودة التـي تكتسبها الخدمة المنتجة من جراء تفاعل شروط إنتاجها لا يمكن أن تكون مـن طبيعـة الجـودة نفسـها المحققة أصلاً من شروط الإنتاج، وأن طبيعة الجودة الصافية التي يكتسبها المنتج النهائي بتحـول شروط الإنتاج إلى خدمة والخدمة إلى أثر لا يمكن أن تكون من طبيعة الجودتين المتباينتين السابقتين أنفسـهما فالجودة الأولى المتحققة في شروط الإنتاج الفيزيائية تخسر من حيث الكثافة، والطبيعة والدرجة في كل مرّة تتقمص صيغة مغايرة لتسـكن كيانـاً جديـداً. ولا تتنـاقض فكـرة الخسـارة المتدرجـة في مواصـفات الجودة الأولية الخاصة بشروط الإنتاج الفيزيائية أثناء تحوّلها من متطلبات مسبقة إلى مواصفات كفاية مع فكرة اكتساب جودة من نوع آخر تكونت، وتراكمت مع البلورة التدريجية لآليات التطوير المتبـادل بين الخدمة التربوية والتعلم. والأمر شبه المؤكـد في هـذا المجـال أن تـأثير شروط الإنتـاج في المواصـفات المطلوبة للخريج ليس تأثيراً مباشراً، وليس خطياً، وليس بالضرورة أن يكون متوازنـاً خاصـة أن الحـديث غالباً ما يدور حول شروط الإنتـاج الفيزيائيـة أكـثر مـما يتطـرق إلى شروط الإنتـاج المعنويـة، أو جـودة العمليات والمخرجات فالشروط الفيزيائيـة هـي الأدوات أو المحامـل، والجـودة في الغالـب لا تنـتج إلا جزئياً عن الأدوات وهي تتأثر بشكل أساسي بتطور المناخ القيمي، وهندسـة نظـام العلاقـات الشخصـية والمهنية داخل المؤسسة.

وفي ضوء ما تقدم فإن شروط الإنتاج الفيزيائية لا تؤثر مباشرة في سلوك الفرد إنما تهيئ له شـيئاً من التسهيلات، أو تزيل من أمامه مجموعة من العوائق أو العراقيل والحواجز.

ومن الجدير بالذكر أن شروط الإنتاج الفيزيائية ليست من مكونات السلوك أو مسبباته وإن تأثيرها في خلفية السلوك ودلالاته وغاياته ليس كبيراً وذلك على العكس مما تتركه البيئة التربوية المعنوية أو المناخ المدرسي، أو الثقافة الخاصة، بكل مؤسسة تعليمية على حدة.

وإذا كان من الممكن إنتاج خريج يتمتع بصفات عالية من الجودة على الرغم من تدني مواصفات الشروط الفيزيائية عامة يصعب تجنب أثار المناخ المدرسي بخطوطه الكبرى على ملامح الخريج. فلا يمكن استمرار المتعلم في المؤسسة التربوية حتى تخرجه إن لم يتقيد بالقوانين والأنشطة الخاصة بها، ويسلك بموجب القيم التي تثمنها هذه المدرسة، وترسخها لبلورة هويتها، وتعزيز مكانتها وتفردها، وما لم يتعرف صيغ السلوك التي تراهن عليها تلك المؤسسة لوسم خريجيها بعلامة فارقة تميزهم من خريجي المؤسسات الأخرى.

وتأسيساً على ما تقدم نستخلص أن الجودة في المؤسسة التعليمية مرتبطة بشكل أساسي بالمناخ التربوي السائد في المؤسسة الخاص بها، أي بالثقافة التي أنتجتها على مرّ السنين، ونعني بذلك محصلة تفاعل عناصر الثقافة المتداولة داخل البيئة الفيزيائية ومختلف العاملين فيها.

طبيعة مناخ المدرسة التربوي وعوامله

مثلما يتحدد الطقس الفيزيائي من تداخل آثار عوامل طبيعية عديدة كالرياح والمطر، والضغط الجوي، ودرجة الرطوبة، ومستوى الارتفاع عن سطح البحر والموقع على خطوط الطول والعرض وطبيعة الأرض وتضاريسها التي تتفاعل فيما بينها بطريقة تتسم بالتعقيد كذلك حال المناخ التربوي في المدرسة يتشكل من محصلة تفاعل مجموعة من الظروف الفيزيائية والنفسية، والتاريخية والقيمية، والبيئية والتنظيمية يمكن معها تقدير حرارة الأجواء التربوية في المؤسسة التعليمية ويستند ذلك إلى تقاطع إفرازات مجموعة من العوامل المتنوعة ذوات طبائع ووظائف مختلفة، وأهم هذه العوامل:

1- **وظيفة المؤسسة التعليمية**

إن درجة جودة أي كيان، أو جودة منتجات أي كيان تتأثر بماهيته، وطبيعة تكوينه، ودورة عمله، وما يتوقعه الآخرون منه وهذا يعني وجوب تعرف ما يريده صاحب الكيان منه والوظيفة التي ينفذها الكيان من وجهة نظر صاحبه وعلى هذا الأساس فإن وظيفة المدرسة وما يراد منها وإذا ما اعتبرنا أن الجودة في المؤسسة التعليمية في أحد جوانبها تعني الرقي بالتعليم ليصبح تربية، وبما أن التربية هي صناعة المستقبل فيتوقع أن تعمل المدرسة على إعداد أجيال تتمتع بموهلات وخصائص شخصية منفتحة على المجهول قادرة على التعامل مع متغيرات المستقبل غير المعروفة في الوقت الحاضر.

وهذا يعني أن نتوقع من خريجي المدرسة أن يمتلكوا الثقافة العامة الواسعة ويتحلوا بالفكر التحليلي والقدرة على النقد، والقدرة على توظيف الطاقات الذاتية، والقدرة على حل المشكلات، والتعامل مع المتغيرات المتفاقمة في الحياة والعلوم المختلفة، ولا شك أن هذا لا يتأتى من فراغ إنما يتطلب أن يعتاد الطلبة ذلك في حياتهم الدراسية، وأن يجدوا من يدربهم، ويمكنهم من اكتساب هذه الكفايات. ويتطلب بيئة قيمية وفكرية وتشريعية ملائمة لضمان حرية التفكير والتعبير، والحركة. وبهذا المعنى تصبح التربية: رؤية إستراتيجية للواقع، وإمكاناته، والتوقعات وآفاقها، والمستقبل ومفاجآته تتبنى خياراً أيديولوجياً تبنيا واعياً مدركاً لأهدافه والإمكانات اللازمة لتحقيقه وظروفه ومعوقاته.

2- **الفلسفة التربوية.**

من العوامل التي تؤسس لاستقرار المناخ المدرسي وتشكليه الفلسفة التربوية التي هي مجموعة من المبادئ والمسلمات والقوانين التي تشكل دستور المدرسة الذي يرسم الخطوط العريضة للعقيدة التربوية التي تتبناها المدرسة، ويحدد ملاح الخريج المرجو من خلال الخدمات التربوية التي توفرها المؤسسة التربوية. إن فلسفة التربية في جانب منها هي مصدر القيم التي تقود السلوك وترسم العلاقات بين العاملين في المؤسسة.

إن القيم في التربية نوعان:

- القيم النشطة: وهي القيم التي تشكل أحد مكونات الثقافة المجتمعية الراهنة.
- القيم الساكنة: وهي مشاريع القيم الجديدة التي لم يكتمل تشكيلها بعد على الرغم من المحاولات الجارية لجعلها جزءاً لا يتجزأ من الثقافة السائدة.

إن القيم تؤدي دور العامل المساعد لإظهار حقيقة الموقف، ودلالاته، ووظيفته بمعنى أن منظومة القيم المتبناة في البيئة تحقق القواعد غير المدونة التي تحكم سلوك الشخص ويعود إليها فيستلهمها من البيئة ويستخدمها لتحديد حدود المسموع وغير المسموع، وتحديد توقعاته، وسقف طموحاته، وتحديد الوسائل والأساليب المقبولة في تنفيذ طموحاته، ومحاكمة سلوكه الخاص. ولهذا فإن الفلسفة التربوية تعد عاملاً مؤثراً من عوامل المناخ التربوي في المدرسة.

3- السياسة التربوية.

تعد السياسة التربوية المعتمدة في المدرسة من مكونات المناخ التربوي والمقصود بالسياسة التربوية الخيارات، والأولويات، واستراتيجيات العمل التي تحدد لتعمل المدرسة بموجبها.

إن وجود سياسة معلنة للمدرسة يضمن قدراً كبيراً من الاتساق بين السلوك الإداري والتربوي داخل المدرسة.

أما إذا غابت الإستراتيجية، أو الخطة وكانت غير معروفة فيترتب على ذلك كثرة الاجتهادات وتقاطع المبادرات. إن الخطة أو الإستراتيجية ترسمها السلطة العليا في المؤسسة (مجلس الإدارة مثلاً) وينفذها الإداريون والأكاديميون في المدرسة.

4- المرجعية المعرفية المعتمدة في المدرسة

من مكونات المناخ التربوي المرجعية المعرفية التي تعتمدها المؤسسة التعليمية، وتعد عاملاً مؤثراً في تحديد حرارة الأجواء التي تحمل الجودة، وتبلورها، وتطورها.

وتتباين درجات إسهام المعرفة المتداولة داخل المؤسسة التعليمية في التعبير عن جودة الخريج تبعاً لتأثرها بالعوامل المختلفة ونوعية التفاعل الذي يجري فيما بينها ومن هذه العوامل:

أ- الماهية المتبناة للمعرفة (مفهومها) وما إذا كانت المدرسة تتعامل مع هذه المعرفة على أنها مجموعة قوانين، وحقائق ومعادلات ومقاييس كونية ثابتة، أم إن ثقافة المدرسة والعاملين فيها يتعاملون مع المعرفة على أساس أنها عمارة فكرية ونظام مهارات متنامية في المستويات المختلفة.

ب- مصادر المعرفة: إن الأثر الذي يتركه تداول معرفة جاهزة معلّبة في الكتاب المدرسي في المناخ التربوي داخل المدرسة يختلف في طبيعته وشدته اتجاهه عن الأثر الذي يتوقع أن يتركه تداول معرفة مستلّة من مصادر متعددة من خارج الوثاق الرسمية لأن المعرفة أحادية المصدر لا تشكل مناخاً تربوياً خصباً للجودة في المؤسسة التعليمية كالمناخ الذي تشكله المعرفة متعددة المصادر من خلال ما توفر من عوامل منشطة للجودة في المناخ التربوي للمدرسة.

ج- نمط إنتاج المعرفة. تختلف المعارف المنتجة من حيث أنماط إنتاجها فالمعرفة المنتجة في المختبر يكون لها دور أكثر في بلورة جودة الخريج من دور المعارف التي تؤخذ من الكتاب المدرسي بشكل جاهز. والمعرفة المنتجة محلياً تكون أكثر قابلية للتملك فرديا وجماعياً، وتكون أكثر تأثيراً في تشكيل شخصية المتعلم الخريج باتجاه المزيد من الجودة.

5- التوقعات المتبادلة

من العوامل التي تسهم في تكوين المناخ التربوي مدى جدية توقعات الإدارة من المعلمين وارتفاع مستويات تلك التوقعات، ومدى جدية توقعات المعلمين من الطلبة وإرتفاع عتبات تلك التوقعات. ومدى توقعات الطلبة من المعلمين وهكذا؛ لأن ضمان التعلم شيء وتوزيع الشهادات شيء آخر، ولا علاقة بين اكتساب المعرفة، وبلوغ مستويات الإتقان من جهة، وبين إتمام صفقات بيع الشهادات، أو توزيعها كما توزع الإعاشة من جهة أخرى.

6- العُرف والعراقة أو الثقافة السائدة في المدرسة

عندما تكون الطقوس المؤسسية قد أسست المناخات والممارسات المحفزة على إنتاج الجـودة، أو كانت منتجة للجودة فهذا يعني وجود ثقافة الجودة وتجذرها في المدرسة، وبخلاف ذلـك تكـون هنـاك معوقات في طريق تحقيق أي نوع من الجودة.

وتتوقف درجة الجودة التي تميز أية مدرسة من غيرها على أنماط السلوك والمواقف، والمقاربـات التي قاومت الزمن، واستمرت فاعلة في المدرسة مثل:

دينامية التحفيز بما فيها المنافسة، الإثابة، العقاب، التحدي، التشـجيع، هـامش قبـول المبـادرات، آليات التثمين، والتبخيس ووسائل الترغيب والترهيب وغيرها. والموقف من المعرفة وما إذا كانت جاهزة نهائية مقفلة، أو كانت متحركة متطورة مرنة منفتحة عـلى التجديـد، وماهيـة عنـاصر مجتمـع المعرفـة (التكنولوجيا، أو المكتبة، أو المختبرات، وتبـادل الـرأي، والـربط بالشـبكات الدوليـة، والمجتمـع المحـلي). وطقوس المؤسسة التربوية، كالعادات والأفعال المتكررة والدوريـة، والسـلوك الـتراثي، وصـنوف المقاومـة للجديد من السمات والأفعال، وهوية المؤسسة، وميزتها من غيرها.

ويدخل في تحديد درجة الجودة عراقة المؤسسة والثقل الـذي يمثلـه الفكـر التربـوي في المدرسـة مقابل الفكر الإداري التنظيمي البحت. على أن لا يكون الشق الإداري هدفاً بحد ذاته وينسى الإداريـون أن يكون الفعل الإداري في خدمة الفعل التربوي.

الجودة في قاعة الدرس

إن المقصود بالجودة في قاعة الدرس هي الجودة عندما تكون في عهدة المعلم ويصعب الحديث عن الجودة في قاعدة الدرس لعدم وضوح الخطاب حول الجـودة فـيما يخـص الموضـوعات التـي تعتـبر مساكن طبيعية للجودة أي الموضوعات التي يظن أن الجودة يجب أن تنسب إليها. بمعنى هل المقصود بالجودة جودة التعليم أو جودة التعلّم أو جودة المنتج النهائي (المتعلم).

زد على ذلك عدم وضوح المقصود بجودة المعلم أي عدم تحديد طبيعة الجودة المطلوب السعي إليها أو تحقيقها فالكثير من المعلمين في بلداننا ليسوا على علم بالصيغة التي ينبغي أن يظهر بها الصف الدراسي، أو المعلم في كل موقف من مواقف السيرة المدرسية، والكثير منهم لا يعرفون نوع الجودة التي يفترض بالمعلم أن يقود تلامذته إلى بلوغها.

ومن أسباب صعوبة الحديث عن الجودة في قاعة الدرس صعوبة اقتناع المعلم، والمدير والمتعلم، والأهل بأن الدرجة التي يحصل عليها المتعلم لا تعبر بالضرورة عن جودة التعليم أو جودة التعلم. وفي الواقع أن العلامات (الدرجات) التي يحصل عليها الطلبة ليست دليلاً على الأداء الفعلي للمتعلم إنما تؤشر مدى بعد المتعلم أو قربه عن الخط الوهمي الذي رسمه المعلم سقفاً للأداء المطلوب تعلّمه المعبّر عنه بالعلامة القصوى، ويترتب على ذلك طرح الكثير من التساؤلات مثل:

هل العلامات المتساوية تعني جودة متساوية؟ وهل حصول المتعلم على العلامة القصوى (100/100) يعني بلوغه درجة الإتقان؟

وهل يمكن معرفة معنى علامة من دون معرفة السياسة التي يتبناها نظام التعليم في المدرسة ومعرفة أسلوب تصحيح الاختبار، وشروط وضع الدرجة والتقدير؟

ومن الصعوبات أيضاً: صعوبة اقتناع المعلم والمدير والطالب والأهل بأن فخامة المدرسة، ورصانتها، ووفرة تجهيزاتها، وحداثتها لا تعني بالضرورة جودة التعليم، أو جودة التعلم.

ومن الصعوبة أيضاً إقناع المعلم والمدير والمتعلم والأهل بأن الرهان على طرائق التدريس والوسائل التعليمية وحدها لا يوصل بالضرورة إلى جودة التعليم أو جودة التعلم. ومن الصعب أيضاً اقتناع المعلم والمدير والمتعلم والأهل بأن وظيفة التقويم في غرفة الصف هي تيسير التعلم وتحسين جودته، وليس الحكم على أداء الطلبة وتصنيفهم بحسب علاماتهم وتنتج الصعوبة عند هذا المستوى من رفض المعلم بقصد

أو غير قصد التخلي عن التقويم كسلاح يمنحه سلطة التحكم بمصير المتعلم من جهة وإصراره على استخدام التقويم كأداة لمعاقبة التعلم.

كيف نحسّن جودة التعلم في قاعة الدرس

إن المقصود بتحسين جودة التعلم هنا لا يعني البحث عن الكيفية التي بها نجعل المهارة أو الكفاية المكتسبة أكثر ثباتاً في الذهن إنما البحث عن الكيفية التي بها نجعل كل تعلم جديد يندمج في البنية المعرفية للمتعلم وثروته الشخصية المكونة من المكتسبات القديمة (من كل ما سبق له أن تعلمه وهضمه وأدمجه داخل ذاتيته الثقافية) ويصبح التعلم الجديد ملكاً خاصاً لمكتسبه مطبوعاً بطابعه المميز من غيره.

ومن الجدير بالذكر أن زيادة كمية المعارف المخزنة في ذاكرة الطالب لا تكون تحسيناً في جودة التعلم. وأن المعارف والمهارة، والقيم المخزنة التي تكون البنية المعرفية، أو المندمجة في النظام الإدراكي للشخص لا تميز ذلك الشخص إلا من خلال آثارها التي تظهر في سلوك ذلك الشخص، أي عندما تكون عدّة فكرية وعلمية وتقنية وثقافية يتكئ عليها أداء الشخص في الوضعيات الحياتية المتحوّلة فتغيّر من طبيعة ردود فعله، وقناعاته، ومواقفه، وتبقى متأهبة لكي تستخدم في مواقف، ومواقع، ومحطات جديدة لغرض معالجة موضوعات ذوات طبائع متباينة.

هناك من يرى أن التعلم الإتقاني والتقويم التكويني قادران على تحسين جودة التعلم لدى الطلبة. غير أننا إذا ما تفحصنا مرامي هذين المفهومين نجد أنهما بما ينسب إليهما من إجراءات في ترسيخ المعرفة أو العمارة أو الكفاءة يشددان على بقاء المعرفة، متيقظة في الذهن حتى موعد الامتحان لضمان نيل العلامة المخصصة لتلك المهارة أو الكفاية. ولهذا السبب فإن اكتساب المعرفة بمستوى السقف المطلوب من الإتقان سوف يبنى على أساس الاحتفاظ الموسمي بما تم تعلمه، فيكون الهدف الاستثمار قصير المدى لا دمج المعلومات المكتسبة في البنية المعرفية.

إن جودة التعلم كما يرى الدكتور نخلة وهبة، تزداد أو تنقص تبعاً لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته، ثم توظيفه في وضعيات جديدة. وهذا يعني أن جودة التعلم تتأسس على قاعدة «انتقال أثر التعلم» وتتغذى من تكرار حدوثه.

إن انتقال أثر التعلم يقتضي شروطاً، أو أداءات تعلّمية مسبقة لتحققه، ويصعب أن يحدث انتقال أثر التدريب من دون هذه الأداءات وأهم هذه الشروط هي نمط التعلم المتحقق ومكوناته فعلى سبيل المثال قد يهدف المعلم إلى تعليم الطالب معرفة ما ويتوقع من هذا الطالب استثمار هذه الحقيقة أو المعرفة في وضعيات جديدة غير مشابهة للوضعية التي مرّت في قاعدة الدرس واكتسب تلك الحقيقة فيها وتدرب على تطبيقها في الظروف التي وفرتها المؤسسة التعليمية؛ فينتظر من المعلم المذكور أن يحوّل المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة قابلة لإعادة التشكيل بنيوياً، ووظيفياً بحسب متطلبات الاستثمار الجديدة ولا يكتفي بتعليم المعارف والكفايات التي تنص عليها وثيقة المناهج الدراسية الرسمية التي تتضمنها الكتب المدرسية فقط. وهذا يعني أن نتوقع من المعلم الذي ينوي فعلاً مساعدة طلبته على التعلم الجيد ما يأتي:

1- أن يشترك مع طلبته في استعادة تاريخ تشكل المعرفة، أو الكفاية المطلوب تعلمها، وذلك برصد بدايات ظهورها، ومتابعة التغيرات التي طرأت عليها، وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى، ومبررات استيعابها للإضافات الجديدة.

2- أن يساعد طلبته على اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة أو الكفاية، ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى. ومدى قابليتها للالتحام، أو المزاوجة مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة، داخل مشروع استنباط، أو بناء معرفة، أو كفاية جديدة بأي شروط وضمن أية ظروف.

3- أن يدرب طلبته على تحليل الوضعيات الجديدة، واكتشاف أوجه الشبه بين بنيتها، وطبيعتها، وعناصرها والظروف المحيطة بها، وبنية الكفاية وطبيعتها وعناصرها التي أتقنها سابقاً، وظروف استخدامها، وتقدير نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات التي تطرحها الوضعية الجديدة من جهة ثانية.

4- أن يدرّب طلبته على دمج الآليات والعناصر المتوافرة المستخدمة في وضعية إشكالية معينة ضمن نظام قيمي، أو فكري، أو تشغيلي؛ لتتضح العلاقات، والآليات القائمة، أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المطلوب معالجتها.

5- أن يحدد توقعاته من طلبته، ويرفع توقعاتهم من أنفسهم، وأن يقوّمهم على خلفية ما ورد في الفقرات الأربع السابقة. وتوضع التوقعات على مستوى التقويم شرطاً لتحقق التعليم والتعلم الجيد على اعتبار أن الصورة التي يرسمها الطالب عن نفسه، والصورة التي رسمها المعلم في ذهنه عن الطالب تحدد توقعات لقدرات الثاني، وتدفع المعلم إلى دفع الطالب نحو بلوغ سقف تلك التوقعات، وكأن هذه الأخيرة قدرات موجودة حتماً، وإنجازات محققة فعلاً، وتدخل محاولة المعلم لتكييف التعليم حسب الفروق الفردية. فضلاً عن ضغوط الأهل على الطالب للتوقف عن الدراسة، أو متابعتها، ولاختيار فرع من دون فرع آخر ضمن إطار التوقعات الفاعلة في تعلم الطالب.

وقد ثبت أن للتوقعات آثاراً، ومرامي تربوية ليس أقلها تحديد مسار الطالب التعليمي بنسبة كبيرة فيفوق موقف المعلم من المتعلم، ومن عملية التعليم، وحدوث التعلم أهمية معظم التقنيات التربوية المستخدمة في العملية التربوية. وهكذا فالطالب الذي يستطيع أن يثبت أنه اكتسب الكفايات المذكورة في الفقرات المذكورة يمكن أن يوصف تعلّمه بالجيد.

وخلاصة القول إن المعلم الذي يستطيع تكييف تعليمه وتقويمه بنجاح من أجل تحقيق انتقال أثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة في طبيعة مختلفة يكون قد أنجز تعليماً ذا جودة أكيدة، وهكذا المتعلم الذي يستطيع أن يبرهن أن أثر تعلمه انتقل وما برح ينتقل عند مواجهة مشكلات في طبيعة غير مدرسية يكون أنجز تعلماً ذا جودة أكيدة أيضاً.

مؤشر الجودة التربوي

هو المؤشر القادر على إظهار مقدار الجودة التي تتصف بها الخدمة التربوية المقدمة للطلبة التي هي الأفعال التربوية (عمليات التعليم والتعلم والتقويم) والمناخ التربوي التي تتمثل بالسياسات والعلاقات والقوانين والنماذج والتوقعات فضلاً عن المضمون التربوي الذي هو المناهج والمهارات، والقيم.

ومن الصعب تصور أن يكون المؤشر مفيداً للعملية التعليمية أو للطلبة إذا ما كان لا يتعامل مع مسيرة هذه العمليات منذ بداياتها وحتى نهايتها ويكتفي بالتعامل مع نواتجها النهائية مع أن النواتج النهائية وفعاليتها هي الأصل والأهم فيما يخص الغاية من التربية وهذا يعني أن المؤشر ينبغي أن يتعامل مع المسيرة والنتائج النهائية معاً. والمؤشر لا يمكن أن يكون صالحاً لتأشير الجودة ما لم يتوافر له:

1- أن يتعامل مع جميع التفصيلات الدقيقة على مستوى الأفراد وعلى مستوى الوحدات التربوية ولا يهتم بالنظام ككل أو بجزء كبير من ذلك النظام. فلا يمكن أن نصل إلى وصف الجودة الفعلية عندما نكون أمام مهمة إنتاج تختزل حالة كيانات متعددة ذوات درجات مختلفة من الجودة، ولا يمكن إظهار الجودة بشكل سليم من خلال قيم تستند في أساس بنائها إلى المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية. علماً بأن المتوسطات والنسب تفقد القدرة على التشخيص إذا كان تشتت البيانات التي يمثلها عالياً بمعنى أن توزيعهما توزيع متعاكس يحتوي على بيانات متطرفة متباينة. على سبيل المثال لو أردنا قياس جودة توزيع الحواسيب بين طلبة المدارس وقلنا أنها موزعة بمتوسط مقداره عشرة حواسيب لكل (100) طالب فهذا لا يعني أن كل عشرة طلاب لهم حاسوب على مستوى جميع المدارس بمعنى لا يعني أن التوزيع كان عادلاً لأن هذا هو متوسط عام إذ ربما نجد بعض المدارس يتوزع فيها الحاسوب بمتوسط (10) حواسيب لكل خمسين طالب ومدارس أخرى بمتوسط 5 حواسيب لكل (100) طالب وعلى هذا الأساس فإن هذا المؤشر يعجز عن وصف الجودة بشكل دقيق.

وهناك حقيقة ينبغي التنبه عليها هي أن مؤشر الجودة التربوي ترتبط درجة دلالتـه عـلى الجـودة بالمساحة التي يرمي إلى تأشيرها فإذا ما قلت المساحة التي يرمي إليها ازداد قدرةً على دقة التأشير بمعنى يزداد قدرة كلما انتقل من العام الشمولي إلى الخاص الفردي. ويترتب على ذلك عدم وجـود مؤشر واحد من المؤشرات المتداولة في قياس جودة التربية يمكن لـه أن يـؤشر عـلى الجـودة إذا مـا استخدمنا المؤشر الحرفي وضرورة تغطيته للنظام التعليمي ككل كما يرى الدكتور نخلة.

وغالباً ما ترمي المؤشرات التربوية المتداولة إلى تلخيص المشهد العام بسرعة، وتوحيد المقامات الأمر الذي يسمح بإجراء المقارنات بينما يهتم مؤشر الجودة التربوي بالحالـة الفرديـة للخدمـة التربويـة ويترتب على ذلك صعوبة إجراء المقارنات بالاستناد إليه لأن طبيعته لا تمكنه من الإحاطـة بالمشـهد العام.

2- أن يـدخل المـؤشر التربـوي في صـلب العنـاصر التـي تشـكل الإطـار العـام للخدمـة التربويـة، ولا يقـف عنـد حـدودها واكتشـاف جودتهـا عـن بعـد اسـتناداً إلى الظـروف الماديـة المحيطـة بإنتـاج تلـك الخدمـة لأن هندسـة المحـيط الخـارجي وتجهيزاتـه، وأعـداد الطلبـة في الصـف الواحـد، ومسـتوى شـهادة المعلـم، وطبيعـة المبنـى وإن كانـت عوامـل مهمـة في تحقيـق الجـودة إلا أنهـا لا تكـون العنـاصر الوحيـدة في تشـكيل محصـلة الجـودة وهـي ليسـت عوامـل حاسـمة فيهـا لأن الوضـع النهـائي للمنـتج أو الخدمـة لـيس محصـلة الظـروف الماديـة أو الفيزيائيـة التـي رافقـت إنتاجـه فقـط ولـيس محصـلة العنـاصر التـي دخلـت في تركيبتـه إنمـا هـو حصـيلة التفـاعلات التـي حصـلت بـين تلـك العنـاصر، ونسـب المقـادير المختلفـة، وتوقيـت دمجها، وطريقة الدمج، وكيفية تعرضها للمؤثرات الخارجية.

جودة التربية بين مؤشرات الجودة وجودة المؤشرات

في ضوء الإطلاع على الأدبيات يلاحظ أن هناك العديد من المـؤشرات التربويـة تجـاوز عـددها في بعض الدول الخمسة والعشرين مؤشراً وهناك دول أخرى تستخدم من المؤشرات ما يزيد على ذلك مثل كندا التي تستخدم أكثر من مائة مؤشر لتشخيص نظامهـا التعليمـي إلا أن مـؤشرات الجـودة في الـدول النامية تستخدم عدداً قليلاً من المؤشرات لعل أشهرها مشروع التعلـيم للجميـع وبعضـاً مـن المـؤشرات الأخرى التي تختلف ماهيتها من بلد إلى آخر ومع كثرة عدد المؤشرات فإن هناك من يرى أن هناك ستة منها تحظى بالدلالة الجزئية على الجودة في التربية ولهذه المؤشرات خصائص وسمات تميزها من غيرها.

سمات مؤشرات الجودة

من الإنصاف القول إن المؤشرات المستخدمة في واقعنا اليوم فيها قصور عن التأشـير عـلى جـودة التعليم غير أن هذا لا يمنع من القول إن بعض هذه المؤشرات يسهم بقـدر أكـبر مـن الـبعض الآخـر في إظهار الجودة في النظام التعليمي.

والمؤشرات الأكثر تداولاً هي:

1. نسبة المعلمين إلى التلاميذ.	معلم/تلميذ.
2. مستوى تأهيل المعلمين.	مؤهل/معلم.
3. مستوى الإنفاق على التلميذ.	مبلغ/تلميذ.
4. نسبة التلاميذ إلى الحواسيب.	تلميذ/حاسوب.
5. نسبة التلاميذ إلى الكتب.	تلميذ/كتاب.
6. نسبة القاعات الدراسية إلى التلاميذ.	قاعة/تلميذ

إن هذه المؤشرات توصف بالنوعية وأنها اختيرت من دون غيرهـا لتـؤشر عـلى النوعيـة لسـمات وخصائص تتميز بها بنيتها. وهذه السمات هي:

1- إنها تشترك في أنها تهتم بكل من عناصر البيئة فهي تمتـاز بأنهـا تفتيتيـة بمعنـى أنهـا لا تهتم بمسيرة الفعل بل تشدد على حضور أو غياب أحـد العنـاصر البيئيـة التـي يجـرى

داخلها ذلك الفعل (العمليـة التعليميـة) معتـبرة أن الحضـور هـو الجانـب الإيجـابي مـن المعادلـة وبحضوره يشكل قدراً مهماً من ضمان تحقق الجودة ويُبنى هذا الرأي في حال صحته على فرضيتين أساسيتين هما:

- الكل لا يساوي أكثر من مجموع أجزائه، أو مكوناته.
- الوجود (وجود الشيء أو العنصر أو حضوره) يحتم استخدامه في المجال المعد له.

2- إن المؤشرات المذكورة تنطلق من فرضية مضـمرة لكنهـا حـاضرة وفعّالـة مفادهـا أن هنـاك قيمـة نموذجية –غير محددة في ذهن مستخدم المـؤشر لأنهـا أصـلاً غـير محـددة- لكـل مـؤشر يجـب أن تقترب منها النسب المحتسبة للمؤشر المذكور. ونظراً لعدم معرفة قيمة النسبة النموذجية للمـؤشر المستعمل يكتفي مستخدمو المؤشر باستنتاج دلالته بطريقة تقديرية (ترجيحية) من خلال عمليـة تغليب المنطق السائد في تحديد شحنة الوجهة التي يمكن أن يتجه إليها تيار الجودة المتصـور فلـو أخذنا على سبيل المثال نسبة معلم/تلميذ نجد أن لا وجود لعدد من التلاميذ يمثـل عـدداً نموذجيـاً للطلبة في قاعدة الدرس..فضلاً عن أن هناك الكثير من المتغيرات التـي تعطـل دلالـة هـذه النسـبة على الجودة منها مساحة قاعة الدرس، ومادة الدرس، وطريقة التدريس، وأعمار الطلبة وغيرها. إلا أن المنطق السائد الذي لا يعتمد على أسس متينة يميل إلى ترجيح قلة العدد ويبنى على ذلك رأيـه بأن الجودة تكون حاضرة حيث تكون النسبة المحتسبة للمؤشر منخفضة.

3- إن المؤشرات المذكورة تـراهن عـلى الـوفرة. وفـرة المعلمـين (معلـم/تلميـذ) ووفـرة المـؤهلات (تأهيـل المعلمين) ووفرة المـال (الإنفـاق عـلى التلميـذ) ووفـرة التجهيـزات (حاسـوب/تلميـذ) ووفـرة المسـاحة (تلميذ/متر مربع) و (قاعة/ تلميذ). إن اعتماد الوفرة مؤشراً على الجودة دعوة إلى تخصيص مبالغ أكبر من المال وهذا يعني تخصيص نسبة أكبر من ميزانية الدولة أو الدخل لقطاع التربية ويترتب على هذه السمة:

- إن المراهنة على الوفرة هـي بحـد ذاتهـا رهـان عـلى المـال وزيـادة الإنفـاق الـذي قـد لا يتـوافر للجميع.

- إن الوفرة المالية في البلد تخضع للقياس بالعملة الصعبة ويترتب على ذلك أن البلدان ذوات العملات القوية تكون قادرة على الإنفاق بشكل يفوق قدرة الدولة ذوات العملة الضعيفة. وينسحب ذلك على قدرة المؤسسة التعليمية على توفير التجهيزات الحديثة المعقدة.
- إن التجهيزات المطلوب وفرتها أو تثمن وفرتها وتؤثر عند احتساب معدلات قيم الجودة هي في الغالب تجهيزات تعتمد على التكنولوجيا الحديثة التي غالباً ما تكون مستوردة في البلدان النامية التي غالباً ما لا تكون فاعلة باستخدام الطرائق التقليدية السائدة ولذلك فهي لا ترفع الجودة إلا بإعادة النظر في طرائق التدريس.

4- إن المؤشرات المذكورة تركز على الكيان المفرد، أو الفاعل الفرد، وليس على المجتمع الكلي، أو الجامعة الكبيرة[1]. وفي ضوء ما تقدم تمس الحاجة إلى استخدام معايير أكثر دقة لتحديد الجودة في التعليم وهذا يقتضي عرضاً لمعايير الجودة في التعليم وهذا ما سنتناوله فيما يأتي:

*** معايير الجودة في التعليم**

في عام 1987 وضعت معايير لأداء نظم الجودة أطلق عليها "ISO9000" ويمثل هذا الرمز الحروف الأولى من مصطلح International Standard of Organization ويعني هذا المصطلح المنظمة الدولية لتوحيد القياس، وقد اتفقت الدول الأوربية والدول الصناعية الكبرى على هذه المعايير معايير دولية لقياس الجودة ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية بل شمل الخدمات ومنها بشكل خاص الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساساً للتنافس وأصبحت المؤسسة التعليمية التي تلتزم بهذه المعايير تنافس غيرها من المؤسسات الأخرى. إن وضع هذه المعايير يرمي بالأساس إلى تشجيع تجارة السلع والخدمات على المستوى العالمي.

وتعد معايير الآيزو مواصفات إدارية للمنشآت والمؤسسات بشكل عام مهما كان نوع النشاط الذي تمارسه. وعلى هذا الأساس انتقلت معايير الآيزو إلى المؤسسات التعليمية فاستخدمت في مجال التعليم لتصبح ضامناً لجودة الخدمة التعليمية

(1) www.Education.gor.bn

فأصبحت مطلباً من مطالب المدارس والمعاهد والكليات في دول العالم المتقدم خاصة وبـدأت تطبـق في بعض بلدان العالم الثالث من أجل ردم الهوة بين البلدان المتقدمة وهذه البلدان أو على الأقل تقليلها.

إن معايير الآيزو تمثل مجموعة من المبادئ التي إذا ما توافرت تضمن تحقيـق الجـودة الشـاملة داخل المؤسسات التعليمية.

وفيما يأتي جدول يتضمن بنود المواصفات القياسية العالمية (آيزو 9000)

المواصفات القياسية الدولية (ISO9000)

(معايير متطلبات نظام الجودة العالمية)

ت	السمة أو المعيار المطلوب	آيزو 9001	آيزو 9002	آيزو 9003	الملاحظات
.1	مسؤوليات الإدارة	×	×	×	× وجود السمة
.2	نظام الجودة	×	×	×	- عدم وجود السمة في المعيار
.3	مراجعة العقود	×	×	-	
.4	تمييز المنتج وتتبعه	×	×	×	
.5	مراقبة التصميمات	×	×	-	
.6	ضبط الوثائق	×	×	×	
.7	ضبط المشتريات	×	×	-	
.8	توريدات المشتري	×	×	×	
.9	ضبط العمليات	×	×	-	
.10	التفتيش والاختبارات	×	×	×	
.11	ضبط أجهزة القياس	×	×	×	
.12	التفتيش والاختبار والقياس	×	×	×	
.13	ضبط المنتجات غير المطابقة	×	×	×	
.14	الإجراءات الوقائية والتصحيحية	×	-	-	
.15	التناول والتخزين والنقل والتغليف والمحافظة	×	×	×	
.16	ضبط سجلات الجودة	×	×	×	
.17	التدقيق الداخلي	×	×	-	
.18	تدريب العاملين	×	×	×	
.19	خدمات ما بعد البيع	×	-	-	
.20	الأساليب الإحصائية	×	×	-	
	مجموع بنود المعيار أو سماته	20	18	12	

في ضوء البيانات التي يوفرها الجدول المذكور يتضح وجود عشرين معياراً عالمياً لمتطلبات نظام الجودة في أية مؤسسة إنتاجية أو خدمية غير أن الأدبيات تشير إلى أن هناك اثني عشر معياراً من معايير الآيزو 9000 لها صلة وثيقة في مجال التعليم ومؤسساته هي:

1. المسؤوليات الإدارية.
2. نظام الجودة.
3. مراجعة العقود.
4. مراقبة التصميمات.
5. ضبط المشتريات.
6. المنتجات الموجهة للمنتفع.
7. ضبط العمليات أو مراقبتها.
8. ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات.
9. الإجراءات الوقائية والتصحيحية.
10. ضبط سجلات الجودة.
11. مراقبة الجودة الداخلية.
12. تدريب العاملين وإدارته.

ويلاحظ أن هذه المعايير يمكن الاستفادة منها كمعايير لتحسين الجودة وضبطها وإدارتها في مجال التعليم. وقبل أن نوضح كل معيار من هذه المعايير وما يعنيه في العملية التعليمية نبين أهداف نظام آيزو ISO9000 في الآتي:

أهداف نظام آيزو ISO9000 المتكامل مع نظام الجودة الشاملة

تتلخص أهداف نظام آيزو (ISO9000) المتكامل مع نظام الجودة الشاملة بالآتي:

1- الاستماع لصوت العميل وما يريده من المؤسسة والمنتج.

2- التشديد على احتياجات السوق ومتطلباته.

3- السعي إلى تحقيق الجودة في كل المجالات وعدم الاقتصار على المنتج أو الخدمة.

4- تطوير مقاييس الأداء اللازمة لقياس الأداء في المؤسسة.

5- فهم المنافسة وتطوير إستراتيجية التنافس بين المؤسسات.

6- ضمان الاتصال الفعّال وإدامته.

7- مواصلة البحث عن التحسين المستمر في العمليات والمنتجات وطرائق تقديم الخدمة أو المنتج للمستفيد.[1]

معايير نظام آيزو ISO 9000 التي يمكن توظيفها في التعليم

وفيما يأتي بيان لمعايير آيزو (ISO 9000) التي يمكن الاستفادة منها في قياس الجودة في التعليم وهي:

1- مسؤولية الإدارة Management Responsibility

إن نظام الآيزو 9000 يسهم إسهاماً فعالاً في تحسين المستويات الإدارية في المؤسسات الإنتاجية والخدمية في كافة النواحي التي تتعلق بالتصنيع أو الخدمات كالتخطيط والإنتاج والتسويق والتدريب وضبط الجودة. وكل ما من شأنه ترسيخ الثقة لدى المستهلك وإدارة المؤسسة بقدرة نظام المؤسسة الإنتاجي المعتمد داخلها على إنتاج مستوى محدد مميز من الجودة بشكل مستمر من خلال تطبيق متطلبات نظام الجودة.

إن معيار مسؤولية الإدارة يعكس أهمية دور الإدارة في قيادة نظام الجودة في المؤسسة التعليمية.

فالإدارة التعليمية تتحمل مسؤولية وضع سياسية الجودة، وتطبيق نظام الآيزو 9000. ويعد هذا الدور المحرك الفعال لنظام الجودة الذي أولى مسؤوليات الأداء فيه هي عملية وضع السياسة اللازمة لنظام إدارة الجودة وتتمثل مسؤولية الإدارة في ظل نظام الجودة بتعريف سياسة الجودة وجعله واضحاً لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية وتمر عملية التعريف بسياسة الجودة بالمراحل الآتية:

(1) محمد حسن محمد حمادات، مصدر سابق، ص271.

أ- **نشر سياسة الجودة المتبناة والتصريح بها من إدارة المؤسسة التعليمية** بحيث توضح المسؤول عن وضع نظام الجودة وإدارته، وكيفية مراقبة النظام من الإدارة والمستهدف بإجراءات النظام وكيفية تنفيذ إجراءاته ومراقبتها.

ب- **الإجراءات:** يشدد نظام الآيزو 9000 على التـزام المؤسسـات التعليميـة بالقيـام بـالمهمات الأساسـية التي من شأنها تحسين سياسة الجودة وغالباً مـا تحـدد مـن الإدارة العليـا في ظـل نظـام الجـودة الشاملة وتتمثل هذه المهمات بالآتي:

- التسجيل والمشورة Envolment and counseling
- تخطيط المنهج Curriculum planning
- التقييم Assessment
- موارد التعليم Learning resources
- خبرة العمل Work experience
- اختيار المحاضرين وتعيينهم Selection and appointment of staff
- تطوير المحاضرين Staff development

إن نظام الجودة الشاملة يتطلب تدوين الإجراءات الخاصة بالمسؤوليات والمهام السابقة بطريقة تتسم بالوضوح التام والتنظيم تحدد الكيفيات، والإجراءات، والوقـت المسـتخدم في التنفيـذ فضـلاً عـن تحديد الفرد المسؤول عن كل مهمة.

جـ- **تعليمات العمل Work Instructions**

من مسؤوليات الإدارة في ظل نظـام الجـودة الشـاملة وضـع التعلـيمات التـي تسـهل اسـتيعاب العمليات وإتباع إجراءات العمل المطلوب.

إن هذه التعليمات يجب أن تتسم بالإيجاز وتجنب التفاصيل غير الضرورية إلا في الحالات التـي تتطلب التفاصيل للتأكد من أن العمل يتم بطريقة مضبوطة على وفـق المعـايير المحـددة، ويـتم وضـع التفاصيل في تعليمات العمل ومن الجدير بالذكر أن هناك فرقاً بين الإجـراءات وتعلـيمات العمـل أشـار إليه ريتشارد فرمان بالآتي:

- الإجراءات تشير إلى عملية تضمن الكثير من الأعباء الفرعية، وتحدد ما تكون هناك حاجة لعمله.
- أما تعليمات العمل فتشير إلى مهمة واحدة فقط وتوفر إرشادات تفصيلية عن كيفية إكمال المهمة.

- **مراجعة الجودة Quality Review**

من المسؤوليات الإدارية مراجعة الجودة وتقرير الجودة الذي يتم تأكيده من خلال طبيعة الضبط الذاتي لأنظمة الجودة الشاملة. ويعد هذا التقرير محركاً للعملية التعليمية ويتناول توضيح ما يأتي:

- المعلومات التي بها يمكن التأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها.
- المعلومات اللازمة لتحديد ما إذا كانت السياسات المتبعة تحتاج إلى إصلاح أم لا.
- المدة اللازمة لجمع المعلومات والبيانات المذكورة.

ويجب أن يكون التقرير واضحاً في بيان خط سير نشاط التعليم.[(1)]

2- نظام الجودة:

المقصود بنظام الجودة هو جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمة التعليمية بالمستوى الذي يرضي العميل أو المنتفع. بمعنى أن يهيء هذا النظام الهيكل التنظيمي والإجراءات، والعمليات، والموارد المطلوبة لتلبية متطلبات الجودة.

إن هذا النظام يجمع بين نظامي ضبط الجودة (المراقبة والتقويم والتصحيح) وتوكيد الجودة (التخطيط والوقاية). وتقع على إدارة المؤسسة مسؤولية نشر النظام ومراقبته. وإنشاء نظام موثق للجودة يعتمد وسيلة للتأكد من أن الخدمة التعليمية التي تم تقديمها تطابق متطلبات الجودة ويتضمن هذا النظام:

(1) محمد عبدالرزاق، مصدر سابق، ص166.

أ- بيان الإجراءات الخاصة بنظام الجودة الموثق بالمستندات والتعليمات الخاصة.

ب- أساليب التطبيق الفعّال لإجراءات نظام الجودة الموثق وتعليماته[1].

إن نظام الجودة بموجب المواصفات الدولية يتضمن:

- وجود سياسة للجودة واضحة معلومة للجميع.
- وجود دليل موثق للجودة يوضح الجوانب العملية وأسلوب المؤسسة للالتزام بالمواصفات.
- وجود عمليات وخطوات عمل وتعليمات موثقة.
- وجود خطط للجودة تبين أهداف المؤسسة، والأساليب اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وكيفيات توفير الموارد اللازمة للتنفيذ.

ولضمان نجاح المؤسسة التعليمية في تطبيق نظام الجودة ينبغي التشديد على الجوانب التي يمكن أن توفر تمييزاً للمؤسسة التعليمية وتتمثل بالمعايير التي يجب أن تتوافر في عناصر المؤسسة التعليمية المكونة لمدخلات نظام المؤسسة وعملياته، ومخرجاته.

3- مراجعة العقود:

المعيار الثالث من معايير الآيزو 9000 التي يمكن تطبيقها في مجال التعليم هو مراجعة العقود علماً بأن هذا المصطلح (العقد) يكون أكثر وضوحاً في مجالات التصنيع ومؤسسات الإنتاج السلعية حيث تبرم العقود بين المؤسسة والعملاء أما في مجال التعليم فيكون أقل وضوحاً إذ لا توجد عقود بالمعنى الاصطلاحي في مجال التعليم، فالعقد بين المتعلم والمؤسسة هو التزام يغلب عليه صفة الالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات وعند تطبيق هذا المعيار في مجال التعليم يجب:

- التأكد من متطلبات المنتفعين من الخدمة التعليمية وفي مقدمتهم الطلاب ثم المجتمع.

(1) أديرجي باديرو، الدليل الصناعي إلى آيزو 9000، ترجمة فؤاد هلال، مراجعة محسن عاطف، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة 1997، ص106.

- مراعاة التغير الذي يحصل في متطلبات المنتفعين.
- التأكد من أن المؤسسة التعليمية لديها من الموارد ما يكفي أو يلزم للإيفاء بتعهداتها إن هذا التعهد أو الالتزام يقتضي أن تقوم المؤسسة بتوفير أعضاء هيأة التدريس المؤهلين.
- توفير قاعات الدراسة والمباني اللازمة ومرافقها مع مراعاة الحداثة في التصميم والطاقة الاستيعابية وتجنب ارتفاع كثافة الطلبة في القاعات الدراسية ومرافق المدرسة الأخرى كالمكتبات والمختبرات.
- توفير التجهيزات والوسائل المعينة، والمكتبة والمختبرات المزودة بأحدث التجهيزات المختبرية.
- توفير الأبنية اللازمة للإدارة والمدرسين.
- توفير نظام للتوثيق وتسجيل البيانات الخاصة بالعمليات والمعلومات المتصلة بالطلبة والمدرسين وخطط المدرسة ونتائجها.
- توفير المقررات الدراسية اللازمة التي تلبي تعهدات المؤسسة وتسهم في تحقيق متطلبات الطلبة والمجتمع والعاملين في المؤسسة في الوقت نفسه. وفي ضوء ما تقدم فإن المدرسة يجب أن توفر جميع متطلبات هذا المعيار قبل أن تعطي تعهداً للطلبة والمجتمع بتبني نظام الجودة في التعليم.

4- مراقبة التصميمات:

المقصود بالتصميمات هي تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى المنتفعين بمعنى آخر تصميم البرامج التعليمية على وفق متطلبات الطلبة وسوق العمل الذي سيعملون فيه بعد تخرجهم من المدرسة علماً بأن سوق العمل هذا قد لا يكون المجتمع أو مؤسساته في حال كون المؤسسة التعليمية مؤسسة ابتدائية أو متوسطة غير مهنية ففي هذه الحالة يكون المستفيد الخارجي المدرسة التي سيلتحق بها الطالب. فعلى سبيل المثال إذا كان مستوى المدرسة ابتدائية فإن المستفيد الداخلي فيها

هو التلميذ أولاً أما المستفيد الخارجي المباشر فهو المدرسة التي سيلتحق بها التلميذ، والمستفيد الخارجي غير المباشر هو المجتمع على اعتبار أن هذا الطالب هو عضو فيه وتنميته معرفياً ومهارياً وأخلاقياً تسهم في تنمية المجتمع.

ولمعرفة معنى مراقبة التصميم كمعيار من معايير الجودة العالمية ISO 9000 للجودة في التعليم ينبغي معرفة منتج التعليم.

إن منتج التعليم هو الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة للطلبة وإن هذه الخدمة قد تكون إعداده لممارسة مهنة من المهن بنجاح من خلال امتلاكه الكفايات اللازمة لأداء متطلبات تلك المهنة وحصوله على شهادة تؤيد ذلك. وقد تكون على شكل خبرة يستخدمها في حل مشكلات تواجهه في الحياة.

وقد تكون توفير موارد تساعده على التعلم كالأجهزة والوسائل، وغيرها وقد تكون غير ذلك من مدخلات نظام التعليم.

وتتمثل عملية التصميم في التعليم في تخطيط المقررات الدراسية، وتخطيط تدريس المقرر الدراسي. وقد تواجه المؤسسات التعليمية مشكلة تتمثل في أن أعضاء هيأة التدريس يتعهدون بالمسؤولية الشخصية في تنفيذ عناصر البرنامج. ولكن نظام توكيد الجودة لا يكتفي بذلك إنما يسعى نحو إيجاد طرائق تؤدي إلى ضمان الجودة بطريقة نظامية بعيداً عن المسؤولية المنفردة. وذلك بالتأكيد يحتاج تصميماً للبرامج التعليمية يعد مسبقاً يتسم بالدقة والوضوح وبمعرفة جميع أعضاء هيأة التدريس مشتركين لا منفردين.

إن هذا المعيار يتطلب معرفة احتياجات العملاء وتطوير طرائق وأساليب تلبيتها وهكذا فإن التصميم في التعليم يشتمل على تخطيط المنهج والمقرر الدراسي ومواد التقييم، وأماكن الدراسة، ومواد التعليم.أما نظام آيزو ISO 9000 للجودة فيحدد جوانب أساسية لمراقبة التصميم هي:

تخطيط البرنامج. وتحديد مدخل البرنامج وهذا يتطلب جمع المعلومات التي تتصل بخصائص المتعلمين، وأهداف التعلم، ووقت التعلم ومكان حدوثه وعدد

الساعات المتاحة للدراسة، وأنماط التعلم التي يألفها المتعلمون. تم التحقق من التصميم، ثم تغيير التصميم إذا دعت الحاجة إلى ذلك في ضوء تغيّر متطلبات العملاء. وهناك عدة معايير لجودة تصميم البرنامج التعليمي منها:

- الأهداف من حيث وضوحها وكونها معلومة من المدرسين والطلبة وارتباطها برسالة المؤسسة وأهدافها، وارتباطها بحاجات المتعلمين والمجتمع، ومواكبتها ما يستجد من متغيرات في العالم الحديث.
- تصميم المنهج ومراقبته من حيث تلبية احتياجات غالبية الطلاب ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي بتوفير المصادر المتاحة للمعرفة. ومراجعة المنهج بين مدة وأخرى لتقييم مدى ملاءمته لاحتياجات الطلاب والمجتمع.
- تنظيم المقرر الدراسي وتنفيذه بجدية، وأن تكون برامج التدريس مترابطة واضحة معلومة للطلاب. وأن يتم تقييم المقرر بالتغذية الراجعة.

5- ضبط المشتريات:

الشراء في إطار الآيزو 9000 هو الحصول على سلع أو خدمات من مورد خارجي. إن كفاءة عملية الشراء تقاس بمدى إمداد المؤسسة التعليمية بما تحتاج لتنفيذ برامجها ومدى اتصاف المشتريات بالجودة وتلبيتها لمتطلبات الجودة ومدى توفيرها في الوقت الملائم والكميات المحدد والسعر المناسب من موردين مناسبين.

وعلى المؤسسة التعليمية وضع نظام ملائم موثق لضبط المشتريات

6- مراقبة المنتج الذي يتم توريده (التخزين)

ويتطلب هذا المعيار ما يأتي:

- التأكد من أن المنتج الموجه إلى المنتفع هو المنتج الملائم الذي يستجيب لمتطلباته.
- فحص صلاحية المنتج الموجه إلى المنتفع من حيث مدة الصلاحية، وتاريخها والغرض الذي تم الشراء من أجله.

- تهيئة الظروف الملائمة لحفظ الأدوات والمعلومات بصورة سليمة توفر سرعة الحصول عليها عند الطلب من دون تعرض للتلف أو قصور في الأداء.

ويمكن الاستفادة من هذا المعيار في المجال التربوي بما يأتي:

- توفير المباني اللازمة لتخزين الأجهزة والمعدات والكتب المدرسية.
- التأكد من أن أماكن التخزين صالحة وملائمة للمخزون.
- إدخال الوسائل والتقنيات الحديثة في مجال التخزين.
- إخضاع أماكن التخزين للمراقبة المستمرة.

وعل هذا الأساس فإن جودة المخازن المدرسية تعد معياراً من معايير الجودة في التعليم (جودة المؤسسة التعليمية).

7- ضبط العمليات:

المقصود بضبط العمليات مراقبة العملية التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي تحوّل المدخلات إلى مخرجات سواء أكانت المخرجات سلعاً أم خدمات ويقتضي هذا المعيار أن تحدد المؤسسة تلك العمليات وأن تخطط لها وأن تتأكد من أن تلك العمليات يتم توجيهها والتحكم بها باستمرار.(1) إن تحديد العمليات يُعد أهم مرحلة من مراحل العمل في تهيئة المنظومة الإدارية للتوافق مع متطلبات مواصفة الآيزو 9000.

وتعد العمليات مكونات العمل في المؤسسة لذا فإنها إذا ما حددت بشكل واضح يتهيأ الطريق أمام المؤسسة للتطوير، وإدخال ما يلزم من التعديلات على العمل.

إن التحسين يعد ركناً أساسياً في مفهوم الجودة الشاملة ولا يمكن تحسين العمل من دون معرفة العمليات المكونة لبنائه في المؤسسة وتحليل تلك العمليات وملاحظتها بدقة ثم تحديد السبل اللازمة لرفع كفاءتها وتطويرها.

---

(1) إبراهيم بن علي الخضير، الجودة ومواصفة آيزو 9000 سلسلة كتب المجلة العربية مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1995، ص26.

والعمليات في مجال التعليم كل الإجراءات والتفـاعلات والأنشـطة التـي تـؤدي إلى مخرجـات أو نتائج تتسم بالجودة.

إن رقابة العمليات تعني التأكد من كفاءة العمليات في تلبية ما مطلوب منها بالمعايير المحـددة. ثم تحديد احتمالات القصور أو الفشل والعمل على تجنبها من خلال التقويم المستمر داخل المؤسسة.

ولتوظيف هذا المعيار في مجال التعليم التأكد من:

- جودة المدرسين. بموجب معيار يحدد لهذا الغرض.
- مراقبة مهارات التدريس وأداء المدرسين بموجب خطة ملائمة.
- مراقبة طرائق التدريس العامة والخاصة والتأكد من أنها تجري على وفق ما مرسوم.
- الاهتمام بالتغذية الراجعة والتقويم المستمر.
- وضع خطة لمراقبة تقدم الطلبة.
- مراجعة البرنامج لضمان تلبية احتياجات الطلبة.
- وضع طريقة ملائمة لمسك السجلات والاحتفاظ بها.

8- ضبط المنتجات غير المطابقة:

إذا عدّ الطالب هو المنتج فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصـفات أمـا إذا لم يعـد الطالب هو المنتج فإن المعيبات في عمل المؤسسة التعليمية هي:

- قدم الكتب المدرسية أو تلفها.
- قدم طرائق التدريس وعدم ملاءمتها المناهج الحديثة.
- قصور معايير التقييم وعدم صلاحيتها للتطبيق.

9- الإجراءات الوقائية والتصحيح:

ويعني هذا المعيار أن الجودة الشاملة لا تكتفي بتصحيح العيوب أو الأخطاء إنمـا تتعـدى ذلـك إلى البحث عن الأسباب الجذرية لحدوث الأخطاء وإزالة تلك الأسباب لمنع حدوثها والوقاية منها.

ويهدف هذا المعيار إلى منع تسليم منتج غير متوافق إلى المنتفع، ويأتي تجسيداً لنظام توكيد الجودة. ويعد إجراء التصحيح لب توكيد الجودة وهو جزء من الطبيعة التطويرية لأنظمة توكيد الجودة.

إن الإجراءات التصحيحية في مجال التعليم تتطلب تحديد المجالات التي يمكن حدوث مشكلات فيها ويمكن تحديد هذه المجالات من خلال شكوى الطلبة من عدم تدريس بعض أجزاء المقرر الدراسي، أو شكواهم من أداء المدرسين في التدريس، أو التقويم وكذلك عن طريق نتائج التغذية الراجعة. أو من خلال شكاوى المستفيدين الخارجيين من الخدمة التعليمية.

ويمكن الاستفادة من هذا المعيار في التعليم بالاهتمام بالتغذية الراجعة، واتخاذ القرارات السريعة لمعالجة العيوب أو القصور والتدريب المستمر للعاملين في المؤسسة التعليمية. وإشراك جميع العاملين في تصحيح الأخطاء ومعالجة المشكلات.

10- ضبط سجلات الجودة:

إن سجلات الجودة في نظام ISO 9000 تعني جميع المعلومات والبيانات التي يحتفظ بها لمعرفة أن النظام يسير حسب الخطة الموضوعة والإجراءات المحددة ولا يعتبر السجل سجلاً للجودة إلا إذا ما توافر فيه ما يأتي:

- الوضوح.
- سهولة التعرف إليه.
- إمكانية استرجاعه عند الحاجة.
- له فترة استيفاء محددة.[1]

إن ضبط السجلات يقتضي وجود نظام دقيق للتسجيل وتقويم مستمر لهذا النظام والسجلات تشمل جميع عمليات المدرسة والعاملين فيها والطلبة والغرض من مراقبة السجلات هو التأكد من تطبيقات الجودة الشاملة ومتطلباتها في المدرسة.

(1) محمد عبدالغني هلال. مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب. تطبيقات ISO 9000 في التعليم والتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة 1996، ص211.

11- مراقبة الجودة الداخلية:

يهدف هذا المعيار إلى المتابعة المستمرة والتأكد من اتخاذ الإجراءات والمراجعة المستمرة لجودة النظام داخل المؤسسة واتصافه بمتطلبات الجودة.

وتعد المراجعة المستمرة للجودة الداخلية في المؤسسة من مقومات استمرارية الجودة داخل المؤسسة ومتابعة كفاءتها.

ويتطلب هذا المعيار تحديد مراجعين داخليين يمتلكون المهارات والقدرات اللازمة للمراقبة الداخلية ولكي تتسم عملية المراجعة الداخلية بالجودة يجب:

- أن تستخدم المراجعة الداخلية والخارجية لتقويم أداء المؤسسة التعليمية ومستوى قدرتها على تحقيق أهدافها.
- أن تعرض النتائج وتُحلل بالطريقة الملائمة.
- أن تستخدم ضبط الجودة في العمليات داخل المؤسسة بجميع مجالاتها.
- أن تطبق معايير الجودة واستراتيجياتها وسياساتها بصورة مستمرة.
- أن تضع المعايير اللازمة لمراقبة الجودة ومتابعتها وأن تجري المراقبة في ضوء هذه المعايير.

12- تدريب العاملين:

إن هذا المعيار يعني أن توفر المؤسسة التدريب الملائم للعاملين فيها وتمكينهم من أداء أعمالهم المحددة على وفق متطلبات نظام الجودة المعمول به في المؤسسة وهذا يقتضي أن تكون لدى المؤسسة خطة تدريب واضحة توضع لتلبية الاحتياجات الفعلية للعاملين لغرض الوصول بالأداء إلى مستوى يوصف بالجودة العالية.

ويقوم التدريب لتلبية الحاجة على تعديل الطرق المستخدمة في تنفيذ العملية التدريبية أو التعليمية عند تطبيق معايير الجودة ISO 9000 وتعديل المواد التعليمية والتدريبية في ضوء نتائج المراجعة والتغذية الراجعة للمتدربين والمدرسين.

لذلك فإن التدريب يعد عاملاً أساسياً في تطبيق الجودة الشاملة ولكي يكون التدريب فعالاً يجب أن يكون مخططاً له في ضوء أهداف محددة وأن يكون مستمرة لمواجهة التغيرات البيئية والتكنولوجية.

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

لا تشير الأدبيات إلى وجود أسلوب واحد محدد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم متفق عليه من جميع الباحثين غير أن هناك خطوات عامة يمكن أن يسير تطبيق هذا المفهوم في التعليم يمكن وصفها بالآتي:

1- التعهد بتبني الجودة الشاملة والالتزام بها: إن الخطوة الأولى على طريقة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم هي تعهد الإدارة العليا والتزامها بتطبيق برنامج الجودة الشاملة في التعليم ويتأسس على هذا التعهد:

أ- تزويد القادة والمسؤولين بثقافة الجودة الشاملة وإحاطتهم بفلسفتها ونظمها ومفاهيمها، وأساليب تطبيقها في المجالات العامة وفي مجال التعليم بشكل خاص.

ب- تشكيل فرق لتحسين الجودة.

ج- تشكيل فرق لمراقبة الجودة وضبطها.

2- خلق تصور واضح للمؤسسة التعليمية حول مفهوم الجودة، ووضع نص واضح لمهمة المؤسسة في ظل نظام الجودة وتحديد أهدافها العامة، وأهداف الجودة التي تسعى إلى تحقيقها وإيصالها لجميع العاملين فيها والمنتفعين.

3- تشكيل مجلس للجودة. بعد الخطوتين السابقتين يتم تشكيل مجلس للجودة يضم في عضويته المديرين التنفيذيين في المؤسسة، ورؤساء الأقسام إن كانت هناك أقسام فيها ويتولى هذا المجلس الإشراف على:

- التخطيط للبرنامج الذي تتبناه المؤسسة التعليمية.
- عمليات تنفيذ البرنامج.
- تقييم البرنامج.

4- وضع استراتيجيات الجودة الشاملة وتحديد الهيكل التنظيمي لإدارتها ودمج نشاطات الجـودة بخطـط المؤسسة. وتكوين نظام للعمل داخل المؤسسة يتضمن وضع أهـداف محـددة لإدارة الجـودة الشـاملة داخل المؤسسة. وتحديد كيفيات إشراك العاملين في تنفيذ برنامج تحسين الجـودة واسـتخدام الأنشـطة الإدارية في تنفيذ البرنامج.

5- اتخاذ قرار بتحديد الوحدة أو المجال الذي يطبق فيه البرنامج بمعنى هـل يطبـق في جميـع أقسـام المؤسسة التعليميـة أو فروعهـا أم أنـه يطبـق في وحـدة أو قسـم محـدد لاختيـاره وتحديـد مـدى استعداد هذا القسم للتغيير.

6- تحديد احتياجات المنفذين وتحليلها. في هذه الخطوة تحدد حاجـات المـديرين والمدرسـين وتحلـل لغرض وضـع البرنـامج الـلازم لإحـاطتهم بمفـاهيم الجـودة وتحديـد أنـواع بـرامج التـدريب التـي يحتاجون أن يمروا بها، وتحديد المواضـيع التـي سـيتم التـدريب عليهـا، والمـواد اللازمـة للتـدريب، والزمن اللازم وتوقيتات التدريب.

7- وضع المعايير اللازمة لقياس مدى مطابقـة الخدمـة أو المنـتج لمتطلبـات المنتفعـين، وتعـديل هـذه المعايير والمقاييس والأنظمة الإدارية المالية لتكون مواكبة لقياس الحاجات المتطورة للمنتفعين.

8- وضع برنامج إدارة الجودة الشـاملة في الهيكـل التنظيمـي للمؤسسـة التعليميـة ووضـع التفاصـيل اللازمـة لتطبيقـه، وكيفيـة تفـويض الصـلاحيات والسـلطات للأفـراد داخـل المؤسسـة، والإجـراءات العملية، والمصادر المطلوبة لتسهيل تطبيق البرنامج.

9- مراقبة النتائج وتقويمها. إن المراقبة والتقييم ينبغي أن يكون مسـتمراً في برنـامج الجـودة الشـاملة وذلك لمتابعة التحسن الحاصل والتوافق مع أهداف المؤسسة وتقييم المصادر المستخدمة في جهود التحسين للحفاظ على الكفاءة، والاستخدام الأمثل لهذه المصادر.

10- إعلان النتائج ومكافأة العاملين. بعد الخطوات السابقة تعلن نتائج تطبيـق البرنـامج ويـتم تقـدير المشـاركين في جهـود التحسـين، وتعـديل اسـتراتيجيات البرنـامج في ضـوء النتـائج، وتوسـيع جهـود التحسين لتشمل جميع وحدات المؤسسة.

الفصل الثالث

إدارة الجودة الشاملة

في التعليم

مقدمة

مرّ القول في الفصل الأول من هذا الكتاب إن إدارة الجودة هي أحد نظم الجودة الشاملة التي تحدثنا عنها وذكرنا منها توكيد الجودة، وضبط الجودة، وبيت الجودة.

إن إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management التي يرمز لها إختصار (TOM) من مفاهيم الإدارة الحديثة وقد ظهر نتيجة لاشتداد المنافسة العالمية بين مؤسسات الإنتاج اليابانية التي بدأت العمل بمفهوم الجودة الشاملة منذ مطلع النصف الثاني من القرن الماضي وبين المؤسسات الأمريكية والأوروبية، فمن المعروف أن المنتجات اليابانية فازت برضا المستهلكين في جميع أنحاء العالم فغزت الأسواق العالمية بفضل جودتها (نوعيتها) الناجمة عن أخذ اليابان بمبادئ إدارة الجودة الشاملة التي نقلها إليها ديمينج الأمريكي بعد الحرب العالمية الثانية كما ذكرنا.

وبعد أن تم التأكد من آثار إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإنتاجية وتحقيقها نجاحات مذهلة في تحقيق النوعيات التي تلبي رغبات المستهلكين وللمقارنة بين المؤسسات الإنتاجية والمؤسسات التربوية أو التعليمية بوصف الأخيرة مؤسسات خدمية تقدم خدمتها لمجموعة كبيرة من المستفيدين الداخليين والخارجيين بدأ الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.

فقد تزايدت مؤسسات التعليم العالي التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من 78 مؤسسة في عام 1980 الى 2196 مؤسسة عام1991[(1)].

(1) http:// www.ta9weer.com/vb/archive/index.php/t 146. htm/.

ثم امتدت بعد ذلك إلى العديد من الدول المتقدمة حتى وصلت إلى بلدان العالم الثالث إذ أخذت بعض البلدان تطبقها في إدارة التعليم في بعض جامعاتها أو مدارسها على سبيل المثال السعودية.

ومن الملاحظ أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة شاع في بداية الأمر في المؤسسات الجامعية وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن مخرجات الجامعة (المتخرجون) يتوجهون بعد تخرجهم إلى سوق العمل في المؤسسات الرسمية والإجتماعية وبذلك تقترب في وظيفتها من مفهوم المؤسسات الإنتاجية ذوات المنتج السلعي.

إلا أننا نرى لا فرق في هذا بين المؤسسات الجامعية ومستويات المدارس الأخرى فإذا كان المستفيد الخارجي من مخرجات التعليم الجامعي هو المؤسسات الإجتماعية أو المهنية فإن المستفيد الخارجي من مخرجات المدرسة الابتدائية، أو المتوسطة هو المدرسة التي تمثل المرحلة التي تليها فضلاً عن المجتمع الذي يعتبر الطالب لبنة في بنائه وإذا حصل الطالب على مستوى جيد من التنمية المعرفية والمهارية والأخلاقية فإن ذلك سيعود على المجتمع بالفائدة وتأسيساً على ذلك فإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يقتصر على مرحلة تعليمية من دون سواها.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة

تعددت تعريفات إدارة الجودة الشاملة لتعدد الباحثين وتعدد وجهات نظرهم.

- فهي في إطار المؤسسات الإقتصادية عرفت بأنها فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة بحيث تشمل هذه التغيرات الفكر، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية، وإجراءات العمل المختلفة ونظمه وذلك من أجل تحسين، وتطوير كل مكونات المؤسسة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها.
- وعرفت بأنها طريقة لإدارة المؤسسة تهدف إلى التعاون والمشاركة الفعالة من كل العاملين في المؤسسة من أجل تحسين منتجاتها، وخدماتها، وأنشطتها حتى تحقق رضا العملاء، وأهداف المؤسسة لمصلحة الجميع، وبما يتفق مع متطلبات المجتمع.

ويشير هذا المفهوم إلى ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالمياً، وتسعى إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية بهدف إشباع إحتياجات التنمية الشاملة، وتحقيق أهداف المجتمع.

- وعرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات العميل وتوقعاته[1] وفيها يتم استخدام الأساليب الكمية لغرض التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة.
- وعرفت بأنها فلسفة توجه نظام الإدارة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة لإرضاء العميل، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذي يتكون من نظم اجتماعية وتقنية وإدارية.
- وعرفت بأنها فلسفة يستخدمها النظام الإداري لتوجيه أهداف المؤسسة وتحقيقها بطريقة تضمن إرضاء المستهلك ويتم تحقيق ذلك من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذي يحتوي على كل من النظام الإداري والنظام الاجتماعي وبذلك أصبح هذا النظام طريقة للحياة العملية داخل المنظمة بكامل هيأتها.
- وعرفها بهارات واكهلو بأنها التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل المديرين، والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تزويد المستهلك بجودة ذات قيمة من خلال تأدية العمل الصحيح من المرة الأولى وفي كل وقت.

أما في إطار المؤسسات التربوية فقد عرفت إدارة الجودة الشاملة.

- بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.
- وعرفت بأنها: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي وتحسنه بما يلائم رغبات المستفيدين، وقدراتهم، وسماتهم المختلفة.
- هي عملية التنسيق التي تتم داخل المدرسة لغرض التغلب على ما بها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة. وهي عملية مستمرة لتحسين الجودة في التعليم والمحافظة عليها.

(1) العميل هو المستهلك في المؤسسات الصناعية، وهو الطالب وأولياء الأمور في المؤسسات التربوية.

مضامين إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية

في ضوء ما تقدم من تعريفات حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة فإن إدارة الجـودة الشـاملة في المؤسسات التربوية تتضمن عدداً من المضامين منها:

1. الشمول. لأن التحسين والتطوير لا يقتصر على جانب من جوانب عمل المؤسسة التربوية إنما يشـمل الأهداف، والهياكل التنظيمية، وأساليب العمـل، والتحفيـز، والـنظم وإجراءاتهـا، والقناعـات وثقافـة العاملين.
2. اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني إذ إن إنجاز الأعمال يعتمد عـلى مقـدار مـا يمتلكـه العـنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب، وخبرات.
3. الحرص على استمرار التحسين والتطوير في عمـل المؤسسـة التربويـة فكلـما تـم إنجـاز مسـتوى مـن الجودة يتطلع العاملون إلى مستوى أعلى منه جودة.
4. الحرص على جعل عدد الأخطاء في العمل عند أدنى حد بموجب مبدأ أداء العمـل الصـحيح مـن أول مرّة من دون أخطاء ويرمي هذا إلى جعل الكلفة في أدنى مستوى لها فضلاً عـن الحصـول عـلى رضـا المستفيدين من العملية التعليمية.
5. الحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة التربوية لتشمل كافة الأعـمال المتعلقـة بالخدمـة التعليمية مثل تكاليف الفرص الضائعة، وتكاليف الأخطاء، وعمليات التقييم، وسمعة المؤسسـة بـين المستفيدين.

فضلاً عـما تقـدم فـإن إدارة الجـودة الشـاملة هـي مـنهج عمـل إسـتراتيجي يتصـف بالديمومـة والاستمرار لا ينقضي بانتهاء مدة معينة.

متطلبات تحقيق مضامين إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية

لكي تتحقق مضامين الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التربوية ينبغي:

1. تحقيق رضا المستفيد الداخلي في المؤسسة التربوية والمستفيد الداخلي هو الطالب والمعلم، والإدارة المدرسية.

2. تحقيق رضا المستفيد الخارجي من الخدمة التعليمية. والمستفيدون الخارجيون من الخدمة التعليمية هم الأشخاص، أو الجهات التي تكون المجتمع المحيط بالمؤسسة التربوية الذين تعمل المدرسة لخدمتهم.

علماً بأن تحقيق رضا المستفيدين يتطلب تعرف احتياجاتهم بشكل دقيق ووضع المعايير اللازمة لتلبيتها على أفضل حال.

3. التزام المؤسسة التربوية بممارسة التقويم الذاتي الذي يعد مطلباً محورياً لتحقيق مبدأ التحسين المستمر، لأن تمكن المدرسة من ممارسة تقويم الذات بأسلوب علمي منظم سوف يحقق مطلباً مهماً لإدارة الجودة الشاملة يتمثل في نجاح كافة الأفراد داخل المدرسة في التركيز على تقييم سلوكهم، وعدم الانشغال بتقييم سلوك الآخرين والعمل على تحسين أدائهم قبل المطالبة بتحسين أداء الغير.

4. تطوير نظم المعلومات، وجمع الحقائق لأن اتخاذ أي قرار بتجاوز مشكلة أو العمل على تحسين أي مجال من مجالات العمل داخل المؤسسة التربوية يتطلب الحصول على معلومات وفيرة دقيقة من مصادر متعددة حتى يمكن التعامل مع المشكلة، أو التجديد الذي يراد إحداثه في عمل المؤسسة بالانطلاق من قاعدة من المعلومات والبيانات المحكمة.

5. من الجوانب المهمة اللازمة لتحقيق مضامين الجودة في إدارة المؤسسة التعليمية هو تفويض الصلاحيات. الذي يعد تجسيداً لمضمون العمل الجماعي التعاوني. فبالتفويض يمكن التغلب على الكثير من مشكلات المركزية في اتخاذ القرارات. إذ يعطي فرصة العاملين على اختلاف مستوياتهم للمشاركة في صنع السياسات والتوجهات الرئيسة للمؤسسة التربوية وبناء على هذا فإن مدير المدرسة الناجح هو الذي يقوم بتنظيم بيئة العمل داخل المدرسة بحيث يشاركه الطلاب والمدرسون وجميع كوادر المدرسة في ذلك مع احتفاظه بآلية المتابعة والتقييم لضمان استخدام الصلاحيات الممنوحة للأفراد بما يضمن جودة الإنجاز.

6. إيجاد بيئة التوحيد والتغيير. إن المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية يجب أن تعمل على إيجاد ما يعرف في إدارة الجودة الشاملة بيئة التوحيد والتغيير إذ يلتف كافة العاملين في المدرسة حول أهداف المدرسة القريبة والبعيدة وذلك بالمشاركة الحقيقة للجميع في صوغ التوجيهات والخطط اللازمة لتجويد عمل المدرسة وذلك يتطلب تحديد أدوار جميع العاملين داخل المدرسة وتوحيد جهودهم. والعمل على أن تسود الروح الإيجابية بيئة العمل في كافة مراحلها ومستوياتها المختلفة.

7. ترسيخ ثقافة الجودة.

من متطلبات تحقيق مضامين الجودة في الإدارة الشاملة للجودة أن ترسخ المؤسسة التربوية ثقافة الجودة بين الأفراد لكي يتمكنوا من تبني إدارة الجودة وذلك يعني تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة، وجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة ومن شأن ذلك أن يؤدي دوراً فاعلاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية، لأن هذه الخطوة تعمل على تجاوز المقاومة التي يبديها الأفراد الذين تعودوا على العمل التربوي التقليدي وما يرتبط بذلك كخوفهم من الالتزام بالمسؤوليات التي يتطلبها نهج التطوير والتجويد المتواصل.

8. تنمية الموارد البشرية وتطوير المنهج. إن إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم يجب أن تشمل كافة العناصر التي تمثل منظومة العمل التربوي الشامل بما في ذلك الموارد البشرية وتنميتها، والمنهج وتطويره، وتبني أساليب تقويم متطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لأن تطور هذه العناصر يعد محوراً أساسياً في جودة التطوير والتجديد التربوي الذي تتبناه المؤسسات التربوية الفاعلة.

خصائص إدارة الجودة الشاملة

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن الجودة الشاملة هي: أن تعمل الشيء الصحيح بشكل صحيح من أول مرّة وفي كل مرّة وتأسيساً على هذا المعنى فإن العمليات

الإدارية تتم من دون أي خطأ وتتفق من أول محاولة مع متطلبات العميل وإشباع حاجاته. ولإدارة الجودة الشاملة خصائص يمكن استنتاجها مما تقدم وتتحدد بالآتي:

- الاستخدام الأفضل للموارد البشرية للمؤسسة.
- خفض تكاليف الخدمة أو الإنتاج إلى أدنى حد ممكن من أجل زيادة الطلب.
- أداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من أول مرّة.
- تقديم الخدمة بصورة ترضي المستفيد وتشبع حاجاته.
- قياس مستوى الجودة بمعايير محددة.
- تحقيق معنويات أفضل للعاملين.
- مشاركة العاملين وتعاونهم في العمل وتحقيق الجودة.

الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

1. تساعد على تشديد المؤسسات التربوية على مواكبة التغيرات في سوق العمل ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.
2. تحسين العملية التربوية، ومخرجاتها بصورة مستمرة وتحسين الخدمات المقدمة.
3. تقليل الأخطاء، أو منع حدوثها.
4. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية.
5. تحقيق إنتاجية عالية.
6. تحقيق علاقات عمل أفضل بين العاملين في المؤسسة التعليمية.
7. التشديد على تطوير العمليات.
8. تؤدي إلى إنشاء أنظمة لتحقيق أداء جيد في جميع مجالات عمل المدرسة أو الجامعة.
9. زيادة القدرة التنافسية لدى المؤسسة التعليمية مع غيرها فيما تقدم.
10. تؤدي إلى تقييم الأداء وإزالة الجوانب غير الفعالة في النظام التعليمي.
11. تعمل على زيادة الكفاءة المهنية للمتخرجين.

12. تؤدي إلى رؤية واضحة ورسالة وأهداف محدد للمؤسسة التربوية.
13. تؤدي إلى وضع خطة إستراتيجية للمؤسسة التعليمية.
14. تؤدي إلى هيكلة شاملة محددة متكاملة مستقرة للمؤسسة التعليمية.
15. تضع وصفاً واضحاً لمسؤولية كل قسم من أقسام المؤسسة وكل فرد فيها.
16. وضع معايير جودة محددة لجميع مجالات عمل المؤسسة التعليمية.
17. تحديد الإجراءات العملية بشكل واضح من أجل تحقيق معايير الجودة.
18. تحديد الأدوار بشكل واضح.
19. تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية بما فيهم الإداريون والمدرسون والمشرفون والطلبة. وتنمي مهاراتهم. وتزويدهم بثقافة الجودة.
20. تؤدي إلى ترابط متكامل بين المشرفين والعاملين في المؤسسة التعليمية.
21. يكون جميع العاملين ممتلكين المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة.
22. الاستمرار بحل المشكلات ومعرفة أسبابها وتجاوزها من العاملين.
23. تحقق استخداماً أفضل للاتصال والتواصل.
24. خفض تكاليف الإنتاج أو الخدمة التعليمية بتطبيق معايير الجودة في الإنفاق.
25. تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات.
26. خلق بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه.
27. تقليل المهمات والنشاطات اللازمة لتحويل المدخلات إلى مخرجات.
28. خلق الثقة بين المؤسسة والمنتفع وإدامتها.
29. اتخاذ القرارات استناداً على الحقائق لا المشاعر.
30. زيادة القدرة على جذب العملاء والإقلال من شكاويهم.
31. زيادة نسبة تحقيق الأهداف الرئيسية للمؤسسة.
32. تحسين وتطوير أساليب العمل وطرائق التدريس وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج، واتجاهاتها المدنية.

33. تنمية الانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية لدى العاملين فيها من خلال اعتزازهم بالخدمة التي تقدمها، وتميّز مخرجاتها، وحسن صورتها في أذهان الناس.
34. ضمان استمرارية المؤسسة وبقائها، وعدم اندثارها.
35. تنمي القدرة على الإبداع لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
36. توفير التدريب اللازم المستمر لجميع العاملين وتمكينهم من مواكبة التطور.
37. منح العاملين حوافز تشجيعية عن الجهود المميزة التي يبذلونها.

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إن تطبيق إدارة الجودة في التعليم يتطلب ما يأتي:

1. دعم الإدارة العليا للتربية والتعليم. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أية مؤسسة تعليمية يتطلب قبل كل شيء دعماً وتشجيعاً من إدارة التعليم العليا لتلك المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.
2. التمهيد قبل التطبيق. ويعني نشر ثقافة الجودة والتوعية بها وبيان أهميتها لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة لكي تسهل عملية تطبيقها، والالتزام بها من جميع العاملين وهذا يعني إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة والقبول بالجودة ومتطلباتها.
3. توحيد العمليات. إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم في ضوء معايير الجودة ويؤدي إلى تقليل التكاليف بجعل العمل يتم بأسلوب واحد ويؤدي إلى رفع مستوى الأداء بشكل عام في المؤسسات التعليمية.
4. جعل المتابعة شاملة ومستمرة من خلال لجنة متابعة وضبط النوعية في المؤسسة التعليمية، وجمع المعلومات من أجل التقييم ومعالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
5. سياسة إشراك جميع العاملين. وتعني إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل، وخاصة في القرارات، وحل المشكلات، وعمليات تحسين الجودة.

6. تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى تعـاون، وتكامل عال بين جميع العاملين في العمل بروح الفريق.

7. المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية. إن المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جـزء أسـاسي في إدارة الجودة الشاملة وذلـك مـن خـلال إنتـاج سـلع، أو تقـديم خـدمات لا تضر بالبيئـة أو الصـحة العامة.

8. التعليم والتدريب. لكي يتم تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بالشكل الصحيح لابـد مـن تـدريب المشاركين في المؤسسة وتعليمهم بأساليب وأدوات هذا المفهوم الجديد على أساس سليم صـلب يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها لأن تطبيق هذا البرنامج من دون تدريب عـلى تطبيقـه، وفهـم لمتطلباته ومبادئه قد يؤدي إلى الفشل الذريع.

على أن هذا التدريب يجب أن يكون شاملاً جميع فئات العـاملين في المؤسسـة التعليميـة. وأن يتناول أهمية الجودة، وأدواتها وأساليبها، والمهارات اللازمة، وأسـاليب حـل المشـكلات، ووضـع القرارات ومباديء القيادة الفعّالة، والأدوات الإحصائية، وطرق قياس الأداء.

9. الاستعانة بالاستشاريين. لأغراض تدعيم خبرة المؤسسة التعليمية ومساعدتها في حـل المشـكلات التي قد تنشأ في مجال عمـل المؤسسـة في مراحلـه الأولى خاصـة ينبغـي أن تسـتعين المؤسسـة بالاستشاريين من أصحاب الدراية والخبرة بإدارة الجودة الشاملة.

10. تشكيل فرق العمل. لأغراض توزيع المسـؤوليات وتنظـيم عمـل المؤسسـة ينبغـي تـأليف فـرق العمل تضم كل فرقه منهـا عـدداً مـن العـاملين قـد يصـل إلى عشرة أفـراد في أقسـام أو فـروع المؤسسـة التعليميـة ويجـب أن يكـون أعضـاء فـرق العمـل هـذه مـن الموثـوق بهـم ولـديهم الاستعداد للعمل والتطوير، ويجب أن يعطوا صلاحية المراجعة وتقيـيم العمـل أو المهـام التـي تتضمنها العملية، وتقديم المقترحات لتحسينها.

11. التشجيع والحفز. إن تقدير الأفراد لقيامهم بعمل جيد سيؤدي حتماً إلى تشجيعهم، وزرع الثقة لديهم، وتدعيم الأداء الجيد. فيكون لهذا التشجيع والتحفيز دور كبير في تطوير برنامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة واستمراريته. وبما أن استمرارية البرنامج في المؤسسة التعليمية تعتمد اعتماداً كلياً على حماس المشاركين في تحسين الجودة يجب تطوير هذا الحماس من خلال الحوافز الملائمة التي قد تكون ماليه أو معنوية. وهذا يعني أن المؤسسة يجب أن تبني برنامج حوافز فعالاً مرناً قادراً على خلق جو من الثقة والتشجيع والشعور بالانتماء للمؤسسة، وأهمية الدور الموكل لكل من العاملين في البرنامج.

12. وضع نظام توثيقي ومعلومات دقيقة تسهم في تطبيق الجودة وفعالية نظام إدارة الجودة بشكل يحقق ما يأتي:

أ- تحديد العمليات والإجراءات اللازمة لتطبيق نظام إدارة الجودة.

ب- تحديد أسلوب تسلسل العمليات والإجراءات ونظام العمل وتعقبها وتفاعلها.

ج- تحديد طرق ضمان ضبط العمليات والتأكد من فعاليتها.

د- توفير المعلومات، وتحليلها، وأساليب القياس المناسبة لها.

ه- توثيق النتائج المتحققة المخطط لها وتوثيقها للاستمرار في التحسين المستمر للعمليات.

متطلبات توثيق نظام إدارة الجودة

إن إدارة الجودة الشاملة تقتضي التحسين المستمر الذي لا يتوقف عند حدٍ معين وإن التحسين المستمر يحتاج إلى بناء نظام لتوثيق العمليات ومتطلبات العمل وهو ما يسمى دليل نظام إدارة الجودة الشاملة ويتضمن نصوصاً لسياسة الجودة وأهدافها،

وكافة الإجراءات، والمستندات، ومواقع السجلات المطلوبة لتنفيذ النظام، زيادة على طرق إعدادها، وتجهيزها، ويتكون نظام الجودة من:

1. **دليل الجودة.**

تقوم المؤسسة التعليمية أو كل وحدة من وحداتها أو فروعها بوضع دليل الجودة يتضمن:

أ. وصفاً لإجراءات العمل الخاصة بالفرع أو الوحدة بما في ذلك التفاصيل والمبررات.

ب. الإشارة إلى مرجعية الإجراءات المستندة على اللوائح والنظم الخاصة بالمؤسسة التعليمية.

ج. وصف عملية التفاعل بين إجراءات نظام الجودة.

2. **أسلوب ضبط السجلات (المستندات):**

أ. يجب على المؤسسة التعليمية، أو وحداتها، أو فروعها التصديق على كافة سجلات الجودة، وصياغتها وتحديثها لضمان استمرارية التحسين وبقاء المستندات في وضع جيد ويمكن قراءتها ويسهل تحديدها والحصول عليها، واستردادها.

ب. تحديد فترة حفظ المستندات. ومدة التخلص منها وإتلافها، وإذا كانت تلك المستندات عبر الشبكة الإلكترونية يحدد لها نموذج يوضح موقع المستندات في الشبكة وتاريخ إنشائها، ومدة الاحتفاظ بها.

ج. تحديد مسؤولية استخدام دليل إدارة الجودة الشاملة بتسمية الأشخاص المسؤولين عن أي تعديل، أو إضافة أو تغيير في هذا الدليل. ويتم تحديد تلك

الأدلة بعلامة، أو ختم بحيث تظهر بأنها وثيقة مراقبة من مسؤولي الجودة والتطوير[1].

مبادئ إدارة الجودة الشاملة

هناك جملة من المبادئ تتبناها إدارة الجودة الشاملة هي:

1. الاهتمام بالإنسان بوصفه الأساس في الحياة.
2. الاهتمام بالطالب بوصفه هو المستهلك.
3. التركيز على العمليات وعلى النتائج معاً.
4. الاهتمام بالنظام والتفكير النظامي.
5. الوقاية من الأخطاء ومنع وقوعها في عمل المؤسسة.
6. الاهتمام بالقيادة والإدارة.
7. الاهتمام بتطوير خبرات العاملين.
8. اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق لا على المشاعر.
9. مشاركة الجميع والتطبيق الفعلي لمعنى التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات من فريق العمل في جميع مراحل عمل المؤسسة.
10. تحقيق رضا المنتفع من الخدمة أو المنتج.
11. التحسين والتطوير المستمر لكل الوظائف والعمليات التي تتم داخل المؤسسة:

أ. الخصائص التكنولوجية وتتمثل في جدية إدارة المؤسسة التعليمية في استخدام التكنولوجيا الإدارية في تقديم الخدمات.

ب. الخصائص السايكولوجية، وتتمثل في سلوك العاملين في المؤسسة في أثناء تقديم الخدمة.

ج. الخصائص الزمنية، وتتمثل في مدى صلاحية الخدمة المقدمة من المؤسسة إلى المثقفين.

(1) www.kau.sa/ tam/aldalil,htm.

د. الخصائص التعاقدية وتتمثل في ضمان جودة الخدمة بعد تقديمها.

وقد وضع ديمينج مبادئ لإدارة الجودة يمكن إيجازها بالآتي:

1. تحديد الهدف من تحسين الخدمة أو الإنتاج.
2. تبني فلسفة جديدة.
3. التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاستعاضة عنه بالأساليب الإحصائية.
4. التخلي عن فلسفة الشراء اعتماداً على السعر فقط.
5. الاستمرار في تحسين العمليات كافة وعلى نحو متواصل.
6. اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل.
7. تحقيق التوافق بين الإشراف والإدارة.
8. إزالة الخوف من العاملين وجعل أنشطتهم تتجه دوماً نحو معرفة المشكلات في الأداء، وإبلاغ الإدارة المسؤولة عن ذلك من دون تردد أو خوف.
9. إزالة الحواجز الموجودة بين الإدارات، وتعني كسر الحدود بين الأقسام وجعلهم يعملون سوية بروح الفريق.
10. تقليل الشعارات، والمواعظ والنقد.
11. تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة، والتشديد على تكوين سلوك الفريق.
12. إزالة العوائق التي تحرم العاملين من حقهم في التباهي بجودة عملهم.
13. تأسيس البرامج التطويرية بالتعليم، والتدريب والتنمية الذاتية لكل فرد.
14. تشجيع الأفراد في العمل والسعي من أجل مواكبة التحسين، والتطور المستمرين وأي جعل العاملين في المنظمة يعملون لتحقيق التحول.

خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية

حدد بونستنك Bonsting في 1992 خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية بما يأتي:

- التربية عملية مستمرة مدى الحياة.
- إن النمط القيادي الإداري لا بـد أن يكـون تشـاركياً وفقـاً لآراء ديميـنج وجـوران وغـيرهما مـن منظري إدارة الجودة.
- إن التفـاهم بـين العـاملين لا بـد أن يحظـى بـالاهتمام مـع تطبيـق نظريـة السـيطرة Control Theory.
- يجب معاملة جميع العاملين في المدرسة على أنهم ماهرون في تأدية العمل.

ومن خصائصها المميزة:

أ. الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

ب. تقديم الخدامات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

ج. توفير معنويات أفضل لجميع العاملين.

د. توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

ه. تخفيض التكلفة مع تحقيق الطلب الاجتماعي.

محددات خصائص الجودة

1. **جودة التصميم Quality Design.**

إن المقصود بجودة التصميم هو رتبة الخدمة التـي تقـدمها المؤسسـة التعليميـة للمنتفعـين. إذ توجد مستويات للكمال يمكن أن تحدد بموجبها الخدمة المقدمة.

وتعد جودة التصميم محصلة لمحددات جزئية هـي: دراسـة البيئـة المحيطـة بالمدرسـة، وجـودة مفهوم الخدمة، وجودة المواصفات المطلوبة في الخدمة.

2. **جودة الاستمرارية Quality Of Continuity**

تعرف جودة الاستمرارية بمدى استمرارية اللياقة للاستعمال وتعتبر جـودة الاسـتمرارية محصـلة المحددات الجزئية الآتية:

- مدى الاستعداد لتقديم الخدمة.

- مدى صلاحية الخدمة.
- مدى حاجة الخدمة للصيانة.

3. جودة المطابقة Quality Of Conformance

إن جودة المطابقة تعني درجة مطابقة الخدمة النهائية للتصميم الذي وضع لها وتعد الجودة المطابقة محصلة المحددات الآتية:

- جودة التكنولوجيا.
- جودة القوى العاملة.
- جودة الإدارة.

4. جودة الخدمة الميدانية Quality Of Field Service.

وتعني مدى إقبال المنتفعين على الخدمة التي تعدها إدارة المؤسسة التعليمية لضمان الاستمرارية وتعني لياقة الخدمة للاستعمال من وجهة نظر المنتفع وتعد جودة الخدمة الميدانية محصلة للمحددات الآتية:

- طبيعة العلاقة التعاقدية بين المؤسسة والمنتفعين.
- السرعة التي تقدم بها الخدمة للمنتفعين.
- كفاءة الخدمة ولياقتها.
- مدى الأمان في أداء الخدمة.

إدارة الجودة في الإطار التربوي

مرّ القول إن تطبيق إدارة الجودة في أية مؤسسة إنتاجية أو خدمية تقتضي نشر ثقافة الجودة الشاملة وفلسفتها بين الناس وغرس روح التعاون وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم وهذا يعني تغيير قيم العاملين في المصنع أو المؤسسة وبناءها على أسس جديدة. وتأسيساً على هذا مست الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس لغرض زرع القيم الجديدة ومبادئ الجودة الشاملة وأسسها في نفوس الطلاب

الذين سيعملون بعد تخرجهم في هذه المؤسسات وهكذا بدأ تطبيق إدارة الجودة في مجال التعليم من المدارس الابتدائية حتى الجامعات.

ويرى بونستنكل Bonstingl أن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعّالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، أما الطالب فيمثل المستفيد الأول. لذلك فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتعليمهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم، وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر مدى الحياة لتعزيز تقدمهم.

أما المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة فهم الآباء وأولياء أمور الطلبة، والمجتمع الذين يتوقعون نمو مدارك أبنائهم وقدراتهم، ومهاراتهم، وتطوير شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم، ومجتمعهم.

إن عبء تحقيق الجودة في التعليم يقع على كاهل المدرس والطالب من جهة وعلى المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

عرفها رودس Rhodes بأنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد حركتها من المعلومات والبيانات التي توظف مواهب العاملين في المدرسة، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

وتعرف بأنها أسلوب تطوير شامل مستمر في أداء المؤسسة التعليمية يشمل كافة مجالات العمل التعليمي.

وإذا ما أخذنا تعريف رودس إطاراً مرجعياً لتطبيق الجودة الشاملة في التربية فإن مدخلات نظام الجودة في التعليم هي الطلبة. والمدرسون، والإداريون والمنهج. أما عملياته فكل ما يدور داخل المدرسة، وأما مخرجاته فهم الطلبة المتخرجون.

وفي ضوء ما تقدم فإن الالتزام بتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التربوية يقتضي إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها، وإستراتيجياتها التعليمية والتربوية، وأساليب التقويم ومعاييره. وأن يتأسس عمل المؤسسة التربوية على معرفتها حاجات المستفيدين، ونوعية التعليم، والإعداد التي يرونها لتلبي حاجاتهم، ورغباتهم.

ولذلك فإن المؤسسات التعليمية أصبحت مطالبة بتوفير البيئة التعليمية التي توفر مستلزمات تضييق مفهوم الجودة الشاملة لتسهم إسهاماً فعالاً في توفير متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وحل المشكلات التي قد تواجه الطلبة أو المجتمع، ومواكبة ما تقدمه المؤسسات التعليمية في بلدان العالم المتقدم لاسيما أننا على أعتاب القرن الحادي والعشرين والعالم يشهد تفجراً معرفياً، وتطوراً تكنولوجياً هائلاً في المجالات كافة والمؤسسات التربوية تواجه تحديات كبيرة نوضحها فيما يأتي.

تحديات التعليم في ضوء ملامح المستقبل

يشهد عالمنا اليوم الكثير من التحويلات الكبرى التي تمثل تحديات تفرض على المؤسسات التربوية إعادة النظر في أنظمتها، وأساليب عملها، وعناصرها ومكوناتها ويمكن إجمال هذه التحديات والتغيرات في الآتي:

1. الانفتاح العالمي وحرية السوق بموجب اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة، وقد ترتب عليه:

- تعدد الخيارات أمام العملاء.
- التنافس الحاد بين المؤسسات والمصانع في خفض الأسعار، وجودة الخدمات التعليمية، والتسهيلات في تقديم تلك الخدمات.
- السباق بين المؤسسات على استقطاب الموارد البشرية المؤهلة ذوات القدرات المميزة.
- التنويع في الخدمات المقدمة والزيادة في عرضها.

2. التطور الهائل السريع في التقنيات المستخدمة والتوسع في استخدامها والاعتماد عليها في مجال عمل المؤسسات ومن شأن هذا أن يفرض على المؤسسات التعليمية:

- إجراء تغييرات باهظة التكاليف.
- رفع معايير اختيار قيادات المؤسسات التعليمية والعاملين فيها من أجل مواجهة التغيرات ومواكبة التطورات.
- التدريب والتطوير المستمر للعاملين في المؤسسات التعليمية من أجل رفع كفاءاتهم وقدراتهم.
- إعادة هيكلة عمليات المؤسسة التعليمية وتنظيم إجراءاتها.

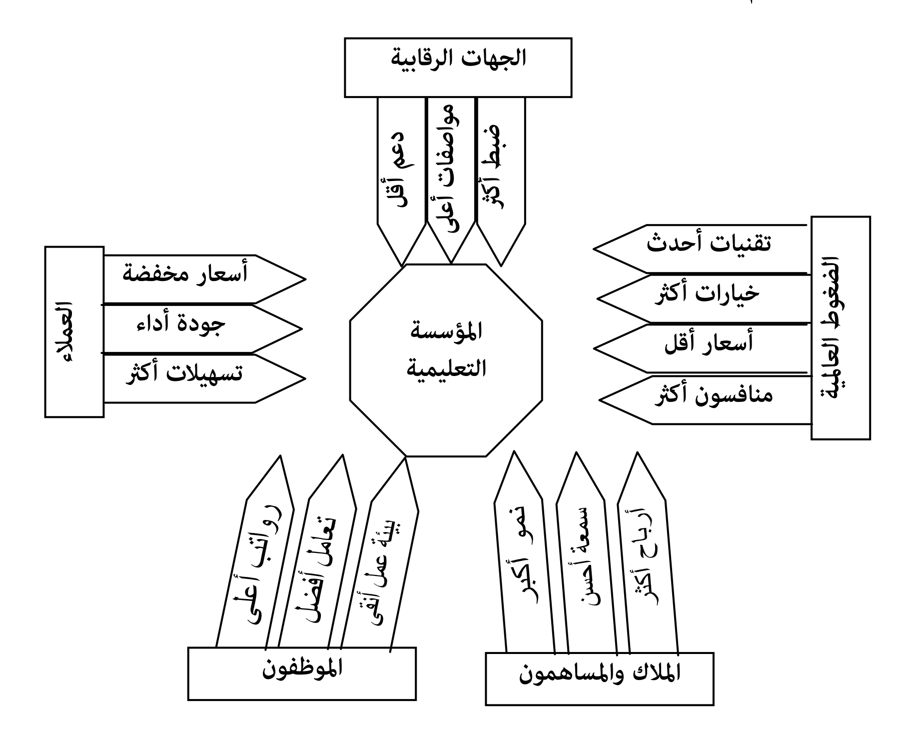
3. الانفتاح الثقافي في ظل العولمة وثورة الاتصالات وما حصل من تطور هائل في تكنولوجيا الاتصال يتمثل في البث عبر الأقمار الصناعية، وشبكة المعلومات الإنترنت، والتواصل الإعلامي الذي نجم عنه:

- ارتفاع سقف متطلبات المجتمع وتوقعاته وتوقعات الطلبة من المؤسسات التعليمية.
- تشعب احتياجات الطلاب، وتنوع متطلباتهم.
- الحاجة إلى التغيير السريع والتطوير المستمر.

ومن طبيعة هذه التحديات أن تلقي بأعبائها على النظام التربوي التعليمي وتفرض عليه، وعلى القائمين عليه أخذ جميع الاستعدادات والإجراءات اللازمة لخوض المنافسة القادمة التي لا ترحم المؤسسات الضعيفة التي لم تتأهب لمثل هذه المنافسة[1].

(1) محمد حسن حمادات، مصدر سابق.

ويمثل الشكل الآتي التحديات التي تواجهها المؤسسة التعليمية في عصر العولمة والثورة التكنولوجية ونظام السوق الحرة.



يظهر الشكل السابق حجم الضغوطات والتحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية ويعكس هذا الشكل بشكل واضح الحاجة الملحة إلى تبني فلسفة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي

هناك العديد من الأسباب التي دعت وتدعو إلى الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم منها:

1. إن غالبية دول العالم المتقدم أخذت بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في أنظمتها التعليمية ومن شأن هذا أن يزيد الفجوة بين هذه الدول ودول العالم النامية.

2. إن أغلب دول العالم أخذت تعمل بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق المزيد من الأطفال في المدارس وإن هذه الإستراتيجية أدت إلى التضحية بالنوعية في العملية التربوية مما يستلزم معالجة سريعة يتبنى مبادئ الجودة الشاملة.

3. ما يترتب على نتائج الثورة التكنولوجية الشاملة من تدفق علمي ومعرفي أدى إلى تحد للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في عملية الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية بوصف التربية الوسيلة الرئيسية لإعداد الأجيال وتشكيل الحياة.

4. لما كان الطالب هو المستهلك في العملية التربوية فإنه عميلها الأول لذلك ينبغي توفير السبل التي تؤدي إلى جذبه وإرضائه وهذا مرهون بتبني إدارة الجودة الشاملة.

5. بما أن الحياة متطورة ومتغيرة فلا بد أن يلازم ذلك التطور والتغير تطور وتحسين في العملية التربوية من خلال جمع المعلومات والبيانات الخاصة بمظاهر التطور والتغير وتحليلها ووضع البرامج اللازمة لمواكبتها على صعيد عمل المؤسسة التربوية وهذا ما جعل تبني إدارة الجودة الشاملة أمراً ضرورياً لا غنى عنه.

6. إن استثمار إمكانيات وطاقات جميع العاملين في المؤسسة التربوية استثماراً فعالاً يؤدي بالضرورة إلى نتائج مميزة في عمل المؤسسة وهذا ما توفره فلسفة إدارة الجودة فيها.

7. العمل بروح الفريق يؤدي إلى نتائج أفضل من العمل الفردي وإذا ما تبنت المؤسسة ذلك فإنه يحتاج إلى تفويض السلطة ومنح الصلاحيات لفرق العمل ومن شأن هذا الإجراء توسيع قاعدة المشاركة في تحمل المسؤولية وهذا ما يوفره تطبيق إدارة الجودة.

8. إن تطبيق إدارة الجودة في عمل المؤسسة التربوية يوفر اتصالاً فعالاً بين العاملين في المؤسسة على المستوى الأفقي والمستوى العمودي فيها.

9. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعني خفض الهدر في الجهد والمال والوقت وهذا أمر مطلوب في عمل كل مؤسسة إنتاجية أو خدمية فتبني إدارة الجودة في التعليم يعني الإقلال من حالات الفشل (الرسوب) أو منعها مع الحفاظ على الجودة.

10. إن تبني تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحقق، رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين المباشرين وغير المباشرين.

المرتكزات الفكرية للجودة الشاملة في التعليم

إن الهدف الرئيس من أهداف إدارة الجودة الشاملة هو تحقيق رضا جميع المستفيدين من العملية التربوية، وفي مقدمتهم الطلبة الذين يمثلون المستفيد الداخلي، والمعلمون والجهاز الإداري أيضاً والمستفيد الخارجي المتمثل بأولياء أمور الطلبة، والمجتمع المحلي وسوق العمل.

وتتمثل المرتكزات الفكرية للجودة بما يأتي:

- فلسفة إدارة الجودة.
- تحديد الأهداف بوضوح.
- الإستراتيجية الملائمة للتعلم والتعليم.
- ثقافة الجودة.
- ارتباط المناهج بالأهداف.
- متطلبات سوق العمل وحاجات المثقفين.
- استمرارية التطوير والتحسين.

ثقافة الجودة الشاملة وقيمها في التعليم

الثقافة بمفهومها العام مرادفة للحضارة وتشمل العادات والتقاليد والدين والمعتقدات، والقيم والنظم والقوانين وطراز المأكل والملبس والسكن والتراث المادي والثقافي.

أما على مستوى المؤسسة فإنها تعني مجموعة القيم والتصرفات السلوكية وقواعد العمل والأعراف والنظم التي تميز المؤسسة من غيرها ولا يمكن استبعاد أمر الثقافة

العامة في المؤسسة. وعلى هذا الأساس فإن الثقافة التنظيمية في المؤسسة التعليمية انعكاس للثقافة العامة السائدة ومن وظائف المدرسة نقل التراث وتنقيته مما قد علق به من اتجاهات وقيم أصبحت غير مرغوب فيها وإبدالها بقيم تتلاءم والأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها. إن القيم التنظيمية تمثل ثقافة المدرسة وهي عبارة عن مجموعة من المعتقدات التي يشترك فيها الأفراد العاملون في المدرسة. وهي متنوعة منها ما يتصل بالنجاح والنمو، ومنها ما يتصل بالأمان ومنها ما يتعلق بالاتصال والتواصل، ومنها ما يتعلق بالمعايير الأخلاقية، ومنها ما يتعلق بقيم الجودة ورفع كفاءة المنتج.

أما قيم الجودة في التعليم فهي:

1. جودة يحددها المنتفع من الخدمة ومقدم الخدمة معاً وهذا يعني أن المدرسة تتحسن بتحمل كل من المدرسين والطلبة والإدارة معاً مسؤولية الجودة والتطوير وابتكار معايير لمستويات عمل متقدمة.
2. القيادة وتعني وعياً ذاتياً وتفكيراً مستمراً، وإستراتيجيات عمل ويشير هذا البعد إلى أن المدرسين يجب أن يوفروا لأنفسهم قيماً وإستراتيجيات، ونظاماً ومهارات تمكنهم من تحقيق التميز داخل المؤسسة التعليمية. والالتزام بالانخراط في مواقع العمل.
3. التحسين المستمر. إن هذا البعد يعني توجه الإدارة، والأفراد نحو تدعيم التحسين المستمر بالتفاعل والعمل المستند إلى دوائر التخطيط والتقويم المستمر وتحسين استعمال المصادر علمياً.
4. المشاركة الشاملة. وتعني أن تحقيق الجودة الشاملة مسؤولية شاملة تقع على كل فرد في المؤسسة مهما كان موقعه حتى الطلبة يجب أن يتدربوا على مهارات الجودة، وحل المشكلات.
5. الاستجابة السريعة. وتعني الاستجابة السريعة لمتطلبات المنتفع. وهذه الاستجابة تعتمد عل ثقافة الجودة وتحسين سرعة الاستجابة وهذا يتطلب إخضاع الأنشطة والأهداف لعمليات القياس.

6. منع المشكلات. تشير هذه القيمة إلى أهمية العمل من أجل تصحيح مسار العمل لكي يمكن منع حدوث الأخطاء، أو المشكلات قبل وقوعها فضلاً عن تقليل نسبة الفقد. وفي مجال التعليم فإن هذه القيمة تعني حماية الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.

7. الرؤية المستقبلية. وتعني تنمية نظرة بعيدة المدى لدى الطلاب والمدرسين، والآباء، وترجمتها إلى خطط، وإستراتيجيات، ومصادر، وتدريب مستمر.

8. الإدارة بالحقائق، وتعني الاعتماد على البيانات والمعلومات والتحليلات الإحصائية لأداء الطلاب، والاتجاهات، والبرامج، والتكنولوجيا المساعدة، والكلفة والعائدة.

9. الشراكة: وهي قيمة تبادل المنافع في المجتمع المحيط من خلال الاتفاقيات مع النقابات والاتحادات، ومؤسسات الإنتاج، وجمعيات رجال الأعمال، وكل مؤسسات المجتمع.

10. المسؤولية: وتعني مسؤولية المدرسة والمجتمع عن الأخلاق، والصحة العامة، والأمن وحماية البيئة، ويجب أن تعكس علاقة المدرسة بمؤسسات المجتمع المحلي مصداقية اجتماعية جديدة للمدرسة.

مؤشرات إدارة الجودة في التعليم

هناك عشرة محكات أو مؤشرات تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة وهي:

1. **الإدارة الإستراتيجية Strategist Management**

الإدارة الإستراتيجية تصف السياسة العامة للمدرسة، أو المؤسسة وتصمم الخطط التي تحدد الاتجاهات العامة للمؤسسة، والوثيقة الرئيسة في هذا المؤشر هي خطة العمل ويطلق عليها الخطة الإستراتيجية، أو الخطة التطويرية أو التشاركية.

إن هذه الخطة توضع في بداية كل عام دراسي ويُبنى البعد الإستراتيجي لها على الأسئلة الآتية:

- أين نحن الآن؟ بمعنى تحديد الواقع الحالي.
- إلى أين نريد أن نصل؟ بمعنى تحديد الأهداف.
- كيف نصل إلى ما نريد؟ بمعنى تحديد الخطة التي تضمن وصف الكيفيات التي يتم فيها العمل للوصول إلى الأهداف.

وبناء على ما تقدم فإن خطة العمل يجب أن تتضمن رسالة المؤسسة والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء، فضلاً عن تحديد الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة والعنصر الأساس في بنائها هو حاجات المتعلمين. ويجب أن تتضمن الخطة أيضاً جميع المؤشرات التي يتألف منها نظام الجودة.

2. نوعية إدارة الجودة Quality Management

يتحدد هذا المؤشر بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين من المؤسسة التعليمية بما فيهم المتعلمون، والمعلمون، وسوق العمل وغيرهم.

3. التسويق والاهتمام بالعميل Marketing And Customer care

يهتم هذا المؤشر بتحديد حاجات السوق (سوق العمل)، والمتعلمين لغرض تقديم التدريب والتعليم الفعّال الذي ينال رضا المتعلمين ويلبي احتياجات سوق العمل.

4. تطوير الموارد البشرية Human Resources Development

يضمن هذا المؤشر التدريب المستمر للموارد البشرية في المؤسسة التعليمية بما يجعل العاملين فيها قادرين على أداء عملهم بفاعلية، وإنتاجية عالية لامتلاكهم الكفايات الأدائية اللازمة لأداء العمل بصورة صحيحة.

5. تكافؤ الفرص Equal Opportunity

ويعني ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين في المؤسسة التعليمية ولجميع العاملين فيها في الوقت نفسه والعاملين في سوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا لدى الجميع ومن شأن ذلك زيادة الإنتاجية وتحسينها.

6. الصحة والسلامة Health And Safety

ويعني ضمان وجود بيئة صحية آمنة لجميع العاملين والمتعلمين في المؤسسة التعليمية.

7. الاتصال والإدارة Communicational and Administration

إن هذا المؤشر يدل على أن إدارة المدرسة أو المؤسسة التعليمية تسعى إلى تحقيق احتياجات العاملين والمتعلمين فيها من خلال تنظيم عمليات الاتصال وتسهيلها.

8. خدمات الإرشاد Guidance Services

يشدد هذا المؤشر على تحديد حاجات المتعلمين المختلفة النفسية والأكاديمية والاجتماعية والعمل على تحقيقها.

9. تصميم البرنامج وتنفيذه Program Design And Delivery

يشدد هذا المؤشر على بناء البرامج الدراسية، والمواد التعليمية، وبناء نواتج التعلم للبرامج الدراسية على وفق متطلبات سوق العمل. ويعني هذا المؤشر أيضاً بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس الملائمة فضلاً عن التشديد على الأنشطة، واحتياجات المتعلمين.

10. التقييم لمنح الشهادات Assessment For Certification

ويؤكد هذا المؤشر على أن التعلم الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على الشهادة التي تحدد المؤهل العلمي.

مسؤوليات المؤسسة التعليمية في إدارة الجودة

هناك مسؤوليات كثيرة تضطلع المؤسسة التعليمية بالقيام بها هي:

1. **الرؤية والرسالة والأهداف**

أ- إن المؤسسة التعليمية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة ينبغي أن تصوغ رؤيتها المستقبلية ورسالتها في ضوء متطلبات خطط تنموية تتوافق مع بنيتها الأساسية، ومواردها المادية والبشرية المتاحة وفي ضوء تشخيص دقيق لحاجات المتعلمين ومتطلبات سوق العمل على أن تشترك جميع الأطراف المعنية في صوغ تلك الرسالة.

وأن تضع خطة لمراجعة الرسالة، وتنفيذها بصفة دورية. وأن تضع الأهداف الإستراتيجية. وبعد ذلك يتوجب على المؤسسة نشر هذه الرسالة والأهداف وتوصيلها إلى أطراف العملية التعليمية كافة في الداخل والخارج ووضع إجراءات موثقة لمراجعتها وتطويرها.

ب- أن تحدد المؤسسة الأهداف التعليمية لكافة المراحل، وتحدد خصائص الطلبة في كل مرحلة أو قسم، وتحدد أساليب تقييم مستوى أداء المخرجات التعليمية.

ج- المشاركة في خدمة المجتمع.

د- توعية العاملين بمتطلبات تطبيق نظام الجودة.

2. **تحديد المسؤوليات والاتصالات.** يجب أن تحدد المؤسسة التعليمية المسؤوليات لكل العاملين وتحدد السلطات المفوضة، والعلاقات التنظيمية المتبادلة.

3. **تحديد منسق للجودة في المؤسسة التعليمية** يتولى التنسيق بين فرق العمل واللجان المختلفة ويتبادل الاتصال بينهم، وتفعيل ذلك، ورفع التقارير إلى إدارة المؤسسة موضحاً فيها أداء النظام، ومدى تقدمه، والصعوبات التي تواجهه، فضلاً عن أنه يؤدي دوراً في نشر الوعي بين العاملين في المؤسسة بأهمية تطبيق نظام إدارة الجودة عن طريق وسائل متعددة كالنشرات، والدورات، والمحاضرات، والملصقات، الجدارية وغيرها.

4. **مراجعة الجودة.** على المؤسسة التعليمية مراجعة نظام إدارة الجودة بشكل دوري مخطط له مسبقاً لضمان الإستراتيجية، والكفاءة، وفعَّالية النظام، ويتم في هذه المراجعة تحديد فرص تحسين الجودة، وإجراءات التغيير في نظامها، والكشف عن مواقع الخلل، وتحديد حالات عدم تطبيق النظام وتعرف أسبابها، واقتراح الحلول اللازمة لمعالجتها ومنع حدوثها.
ولهذا الغرض تقوم المؤسسة التعليمية بتشكيل فريق للمراجعة الداخلية يعمل بالتنسيق مع منسق الجودة في المؤسسة وتحت إشراف مديرها.

5. **المراجعة الإدارية.**

تتضمن هذه المراجعة عقد اجتماعات خاصة بمناقشة قضايا الجودة والتطوير لتعرف مستويات التقديم، ومشكلات التطبيق فضلاً عن مناقشة التقارير المقدمة من المراجعين الداخليين وتتضمن هذه المراجعة ما يأتي:

أ. نتائج المراجعة الداخلية لمدة معينة مسبقاً.

ب. التغذية الراجعة التي جمعت من الطلاب.

ج. الإجراءات الوقائية والتصحيحية لسير العمل.

د. التغيرات الجديدة، والمستحدثة التي قد تؤثر في نظام إدارة الجودة.

ه. التوصيات المختلفة من أجل التحسين والتطوير.

6. **إدارة الموارد.** يتوفر في كل مؤسسة تعليمية مجموعة من الموارد تعمل على إدارتها وترشيد استخدامها في عملياتها وهذه الموارد:

أ. الموارد البشرية. المدرسون والإداريون والفنيون ومن المهم في هذا المجال استقطاب الكفاءات اللازمة لإنجاز رسالتها وتحقيق أهدافها. وأن تعمل على تنمية قدراتهم بشكل مستمر. وأن تضع خطة موثقة لحجم الموارد البشرية فيها وأن تأخذ مسؤوليات التدريس (النصاب) والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في نظر الاعتبار. ويجب أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس المؤهلات الأكاديمية اللازمة لإنجاز أهداف المؤسسة وعلى المؤسسة وضع السياسات اللازمة لتقييم المدرسين.

ب. البنية التحتية. تقوم المؤسسة التعليمية بتوفير البنية التحتية، وصيانتها لتحقيق جودة التعليم وتشمل البنية التحتية:

- المنشآت والمرافق المخصصة للعملية التعليمية.
- التجهيزات من المعدات والآليات والبرمجيات والمعامل المركزية والمختبرات.
- الخدمات المساندة مثل الاتصالات الإدارية والنقل.

7. **إدارة الخدمة التعليمية. وتتناول ما يأتي:**

أ. التخطيط للخدمة التعليمية. إذ تقوم المؤسسة التعليمية أو المدرسة بالتخطيط للعمليات اللازمة لتحقيق جودة الأداء التعليمي على أن يكون هذا منسجماً مع المتطلبات الأخرى الخاصة بنظام الجودة ولتحقيق ذلك ينبغي:

- تحديد أهداف الجودة في برامج التعليم ومتطلباتها.
- وضع منهجية التوثيق والسجلات، ومعايير التحقق من التطبيق لإدارة الجودة الشاملة.
- أن تلبي البرامج التعليمية حاجة الطالب من المعارف والمهارات اللازمة فضلاً عن اهتمامها بمهارات الاتصال اللغوي والحاسوب والبرامج الإحصائية ومواكبتها المتغيرات العالمية والمعلوماتية.
- تقييم فعّالية المناهج في ضوء بيانات المتخرجين من المؤسسة والتغذية الراجعة من سوق العمل أو إدارات المدارس في المراحل التي يلتحق فيها المتخرجين في المدرسة في المستوى الأدنى.
- توفير القاعات الدراسية والمختبرات أو المعامل والورش، فضلاً عن قاعات المدرسين والموظفين وأجنحة المنافع العامة، والاهتمام بالأنشطة الطلابية.
- الاهتمام بالمكتبة المدرسية ودعمها بالكتب والمراجع والدوريات الحديثة، وقواعد البيانات الإلكترونية عن طريق ربطها بالشبكة العالمية.

ب. تحديد إجراءات اعتماد المنهج الدراسي. إذ تضع المؤسسة التعليمية كافة الإجراءات الخاصة باعتماد المناهج الدراسية، وصيغ مراجعتها، وإجراءات تحديثها بما يجعلها تنسجم وفلسفة إدارة الجودة الشاملة التي ترفض الركوع والتوقف عند أي مستوى من الجودة وتسعى إلى التحسين المستمر.

ج. تصميم المناهج الدراسية. ويمر بما يأتي:

- اعتماد أساليب مراجعة المناهج والتحقق في كل مرحلة من مراحل التصميم والتطوير.
- تحديد المسؤوليات والصلاحيات المتعلقة بالتصميم والتطوير.
- تحديد مدخلات التصميم والتطوير ومتطلباتهما وهذه المتطلبات هي: المتطلبات العلمية والمحتوى، والمتطلبات الخاصة بالاختبارات والتدريبات، والمعلومات المساندة، وأية متطلبات أخرى يقتضيها التصميم والتطوير. على أن تتم مراجعة المدخلات والتأكد من كفايتها واكتمالها.
- مخرجات التصميم والتطوير بحيث تكون مطابقة للتوقعات المحددة في خطة المنهج، وأن تكون هذه المخرجات قابلة للتطوير.
- مراجعة التصميم والتطوير. وذلك بمراجعة جميع مراحل التصميم والتطوير وتقيم النتائج، وتشجيع المشكلات واقتراح الحلول.
- تحديد صلاحية التصميم والتطوير للمنهج بحيث تضع المؤسسة مدة زمنية لصلاحيته المقررة، ومراجعته حتى يتم تحديثه مرّة أخرى على وفق المتغيرات المستجدة.
- ضبط الأجهزة ومراقبتها وصيانتها. تضع المؤسسة التعليمية معايير لمراجعته أداء الأجهزة وصيانتها بصورة مستمرة بشكل دوري وتحديد مواقع الخلل وتوثيق الخلل في شكل خاص بكل من المعدات والتجهيزات.

فضلاً عن توفير دليل لتشغيل كل جهاز يوضع في مكان وجود الجهاز بحيث يسهل الوصول إليه.

زد على ذلك أن المؤسسة التعليمية تسمي مسؤولاً للأمن وتحدد إجراءات السلامة للأجهزة الآلية أو المعملية خاصة للحفاظ عليها من التلف والفقدان، وتوفر السجلات الموثقة لمعايير التجهيزات فيها. وأن تكون التجهيزات والآليات محمية من الضرر والتلف في أثناء النقل والصيانة والتخزين.

د. الإجراءات الوقائية.

ينبغي أن تحدد المؤسسة التعليمية جميع الإجراءات الوقائية اللازمة لمنع حدوث الأخطاء، وإزالة المعوقات التي تؤدي إلى عدم مطابقة المنتج للمواصفات المطلوبة.

هـ. قياس الأداء.

تقوم المؤسسة التعليمية بإجراء العديد من أساليب القياس لتقويم جهود العملية التعليمية كما يأتي:

- استطلاع أراء الطلبة حول المادة التعليمية وطرائق تدريسها.
- تقييم المدرسين، ومدى تفاعلهم.
- تقييم جودة المنهج الدراسي وتنظيمه.
- استطلاع آراء الخريجين الجدد حول تجربتهم التعليمية ودورها في حسن أداء واجباتهم الوظيفية.
- استطلاع آراء الخريجين القدامى حول تأهيلهم الأكاديمي ودوره في تقدمهم وترقيتهم في مسار عملهم الوظيفي.
- استطلاع أراء جهات العمل التي يعمل فيها الخريجون حول جودة أدائهم.
- مدى توافر الملفات التعليمية بما فيها ملفات الطلبة وملفات العاملين وملفات المعامل وغيرها:
- توفير تقرير سنوي ونصف سنوي يستعرض مؤشرات الأداء التعليمي على وفق نظام إدارة الجودة الشاملة باستخدام نظام المعالجات الإحصائية اللازمة على أن يتضمن التقرير:
  - أعداد الطلبة المسجلين.

- أعداد الطلبة المتخرجين.
- أعداد الطلبة المنذرين.
- أعداد الطلبة المحوّلين.
- أعداد الطلبة المفصولين.
- متوسط مدة التخريج.
- متوسط توزيع الدرجات للطلاب.
- تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في العملية التعليمية.
- نتائج تطوير البرامج العلمية.
- نتائج التحسين المستمر.
- نماذج من بعض الإجراءات المحسنة.
- نسبة المدرسين للطلاب.
- نسبة المدرسين المتفرغين.
- نسبة المدرسين غير المتفرغين.
- إحصائية بالمدرسين حسب تخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية.
- عدد الطلاب في كل صف أو قسم.
- تحليل أسباب الرسوب.
- تحليل مقترحات الطلاب وتطوير المناهج.
- نسبة مشاركة المدرسين في خدمة المجتمع.
- أية مؤشرات أخرى تراها المؤسسة التعليمية(1).

8. القياس والتحسين المستمر.

من مسؤوليات المؤسسات التعليمية التي تتبنى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وضع خطة لمراقبة تنفيذ عمليات التحسين وقياسها وذلك لتحقيق ما يأتي:

(1) http:// www.kau.edu.sa/ tam/aldalil.htm. 19/8/2007.

أ. المراجعة الداخلية لتطبيق نظام الجودة. إذ يجب على المؤسسة مراجعة نظام إدارة الجودة على فترات مخطط لها بشكل دوري لضمان استمرارية الجودة وفعّالية النظام وتشمل هذه المراجعة الملفات الآتية والعمل على تطويرها وتحديثها باستمرارها:

- ملفات المادة وتتضمن توصيف المادة، والواجبات والمشروعات والتمارين والاختبارات الخاصة بالمادة فضلاً عن نماذج من إجابات الطلاب بمستوياتهم المختلفة. ودعم هذه الملفات بالتقارير الخاصة بآراء الخبراء في توصيف المادة وأهدافها ومخرجاتها التعليمية، وطرق التدريس والتقويم المتبعة.
- ملفات الطلاب وتحتوي على:

سجلات الطلاب الدراسية للتأكد من استيفاء الطلاب لشروط الخطط الدراسية، والتأكد من مراعاة التسلسل الدراسي وتوافر شروط انتقال الطالب من المرحلة السابقة إلى المرحلة الحالية.

- ملفات المعامل. وتحتوي على:

إرشادات استخدام الأجهزة المتوفرة في المعمل. وإرشادات التعامل مع الموارد المختبرية ووجود دليل لاستخدام كل جهاز أو مادة مخبرية، وإرشادات التصرف في حال وقوع حادث طارئ. ووجود إرشادات عامة للطلاب.

ب. مراقبة العمليات.

من مسؤوليات المؤسسة التعليمية تحديد إجراءات المراقبة على العمليات التعليمية للتأكد من التطبيق فتقوم المخرجات وتراقبها من خلال الآتي:

- الإجراءات التصحيحية.
- الإجراءات الوقائية.

ما تفعله المؤسسة التعليمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة

في ضوء ما تم عرضه من مفاهيم الجودة الشاملة ونظمها وشروطها وخصائصها، والمبادئ التي تقوم عليها وفوائدها ودواعي استخدامها في النظم التعليمية والمسؤوليات التي تتحملها المدرسة أو المؤسسة التعليمية عند تبنيها مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقات الجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية تمس الحاجة إلى بيان الكيفيات التي يجب أن تؤدى من المؤسسة التعليمية عندما تريد تطبيق إدارة الجودة الشاملة وقبل الحديث عن هذه الكيفيات يجدر القول إنها لا تختلف كثيراً عن مراحل تطبيق الجودة في المصانع والمؤسسات الإنتاجية التي عرضناها لاسيما إذا كان تبنيها يقوم على مبادئ ديمينج الأربعة عشر التي أشرنا إليها وعلى العموم فإن المؤسسة التعليمية أياً كان مستواها عندما تعتزم الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في عملها لابد لها من القيام بالخطوات الآتية:

أولاً: نشر ثقافة الجودة الشاملة

مرّ القول إن الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية وثقافية جديدة ينبغي أن تحل محل الثقافة التقليدية وهذه العملية تقضي أن تعمل المؤسسة التعليمية بقيادتها العليا (الوزارة) بنشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسات التعليمية وخلق حالة من الإيمان بهذه الثقافة والإنحياز التام إلى تطبيقها على وفق مبادئ ديمينج. ويترتب على ذلك تغيير بنية التنظيم في المؤسسة التعليمية، وتغيير ثقافة التنظيم الإداري والاجتماعي وعلاقات العمل وتفويض السلطة، ولتحقيق ذلك يجب على المؤسسة التعليمية ما يأتي:

1. تهيئة المناخ التعليمي الذي يقتضي تطبيق نظام الجودة الشاملة وقد أشرنا إلى عناصر هذا المناخ ومواصفاتها فيما سبق في هذا الكتاب على أن يخضع المناخ الجديد إلى معايير محددة تحكم طبيعة هذا المناخ.

2. تبصير جميع العاملين في المؤسسات التعليمية بمبادئ الجودة وأهميتها وشروطها ومعاييرها وما تحقق من فائدة للأفراد والمجتمع والمؤسسات وما توفر من نوعية وتقليل الكلفة والهدر في الوقت والجهد. ويتم ذلك كما يلي:

أ. اختيار المدربين والمدرسين والعاملين الذين يتسمون بمؤهلات للعمل في إطار إدارة الجودة الشاملة.

ب. عقد لقاءات ومؤتمرات وإلقاء محاضرات من خبراء في نظام الجودة على هؤلاء الذين تم اختيارهم بقصد تعريفهم بفلسفة الجودة الشاملة، ومبادئها، وقيمها.

ج. بناء برامج تدريبية للإداريين والمدرسين والعاملين تؤهلهم للتخطيط لنظام الجودة وتنفيذه وتحسينه وضبطه.

د. تزويد هؤلاء بأسس العمل التي يقوم عليها نظام إدارة الجودة الشاملة ومتطلباته.

ه. التأكد من أن الجميع أصبحوا قادرين على تنفيذ برامج الجودة الشاملة.

ثانياً: التخطيط لتطبيق نظام الجودة

إن هذه الخطوة تتطلب دراية تامة بمدخلات نظام الجودة وعملياته ومواصفات مخرجاته. بمعنى أن المخططين يجب أن يمتلكوا رؤية واضحة عن جميع مدخلات البرنامج وعملياته وعليهم:

أ. تحديد أهداف المؤسسة التعليمية. وبما أن درجة جودة الأهداف تحكمها درجة صلتها باحتياجات الطلبة والمجتمع وسوق العمل فإن ذلك يقتضي من المخططين امتلاك صورة واضحة ناجمة عن بحث واحتكاك مباشر. والإطلاع على جميع تجارب الآخرين في هذا المجال عن حاجات المتعلمين، وما يتوقعون من التحاقهم في المؤسسة التعليمية، واحتياجات أولياء الأمور وما يتوقعون من المدرسة، واحتياجات سوق العمل ومؤسساته التي ستستقبل الخريجين وما تتوقع من مواصفات في المتخرج. هذا في حال كون المؤسسة تمثل مرحلة منتهية أما في حال كون المؤسسة التعليمية ابتدائية فيجب أن يحصل المخططون على

المواصفات التي تريدها إدارات المراحل الدراسية الأخرى وتتوقع اتصاف الطالب بها للعمل على توفيرها في المتعلمين سواء الملتحقون في سوق العمل أو في المرحلة الدراسية الأخرى.

ب. تحديد رسالة المؤسسة التعليمية في ضوء أهدافها.

ج. تحديد العملاء أو المثقفين من الخدمة التعليمية بما فيهم الداخليون والخارجيون.

د. تحديد متطلبات العملاء والمواصفات التي يتوقعونها في المنتج (الخريج) أو الخدمة التعليمية. ويمكن الحصول على هذه المتطلبات من خلال:

- الزيارات الميدانية للمؤسسات التي يمكن أن يلتحق فيها المتخرجون.
- الندوات والمؤتمرات التي تعقد للطلبة وأولياء الأمور.
- الاحتياجات الدورية التي توزع بين المؤسسات وعينات من المجتمع.
- الاحتكاك والاتصال الشخصي والمقابلات الشخصية.
- تشكيل اللجان التي تتولى تقصي شكاوي الطلبة والمؤسسات وأولياء الأمور والمقترحات اللازمة للتطوير.
- متابعة أداء الخريجين.
- ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في مجال تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

ه. تحديد العوامل اللازمة للانتقال إلى نظام الجودة.

يقوم المخططون بتحديد جميع العوامل اللازمة للانتقال من النظام التقليدي إلى نظام إدارة الجودة الشاملة، ووضع المعايير اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة، وتحديد الكيفيات التي يتم بها التواصل والتوجيه، وعملية التقويم، وتحديد الكلف اللازمة.

فضلاً عن عقد دورات تدريبية للعاملين لتعرف كل ما يلزم لتطبيق الجودة في التعليم.

ثالثاً: التنظيم لتطبيق نظام الجودة

لأغراض تبني نظام تطبيق إدارة الجودة في التعليم يجب أن ندرك أن نظام الجودة لا يقتصر على البحث عن الجودة في المخرجات إنما يقتضي أن تتسلل الجودة إلى عمليات أو خطوات أو إجراءات عمل المؤسسة التعليمية من بدايتها حتى نهايتها وهذا يقتضي إعادة تنظيم العملية التعليمية برمتها لتستجيب إلى معايير نظام الجودة. وعلى هذا الأساس فإن تنظيم الجودة يجب أن يتسم بما يأتي:

أ. وحدة الفعالية بين أقسام المؤسسة التعليمية والعاملين فيها.

ب. التوجيه الرأسي وهذا يعني أن كل عامل في المؤسسة التعليمية يجب أن يكون على بينة من رسالة المؤسسة وأهدافها.

ج. التوجيه الأفقي. وهذا يعني تقليل المنافسة بين أقسام المؤسسة والعاملين فيها وتنمية روح الفريق في العمل.

ولغرض القيام بهذه الخطوة تشكل المؤسسة التعليمية مجلساً للجودة برآسة مدير المؤسسة ويحدد منسقاً للجودة مهمته التنسيق بين المجلس والأقسام أو الفروع وأن يحدد هذا المجلس اتجاهات العمل وأنشطته ورؤيتهم المستقبلية، وإيصال هذه الرؤية للمدرسين والطلاب، والمنتفعين من الخدمة.

ويشدد تنظيم الجودة على استخدام مفهوم المشاركة في المسؤولية وبذلك فهو يهتم بمشاركة المدرسين والطلبة والإداريين في تحميل المسؤوليات والابتكار والتجديد في العملية التعليمية، وإيجاد طرق وأساليب جديدة للعمل داخل المؤسسة التعليمية.

رابعاً: تنفيذ نظام الجودة

إن تنفيذ خطة نظام الجودة ومتطلباته يقع على مجموعات العمل أو فرق العمل داخل المؤسسة التعليمية إذ تحدد مجموعات صغيرة يطلق عليها دوائر الجودة قد يصل عدد كل مجموعة إلى عشرة أعضاء تتولى كل مجموعة مهمات محددة في تطبيق نظام

الجودة وتحدد كل مجموعة أعمالها بموجب جدول زمني تحدد فيه الأنشطة المطلوب تنفيذها والوقت اللازم للتنفيذ، والكلفة التقديرية ووضع سبل التغلب على المعوقات المحتملة، ومتابعة الجودة في المجال أو القسم الذي تتابعه كل مجموعة وتعرف العناصر أو المفردات التي تحتاج إلى تحسين مع مراعاة أن ما يتبع من عمليات وإجراءات يؤدي إلى تحقيق جودة العملية التعليمية، وزيادة جودة الأداء، وتقليل نسبة الفقد في الإنتاج، وإشراك جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في تحمل مسؤولية التحسين المستمر، وصنع القرار، ونشر ثقافة الجودة [1].

خامساً: التقويم

إن التقويم في إدارة الجودة الشاملة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى التأكد من أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة الشاملة.

كما تهدف إلى إعادة النظر في العملية التعليمية والإدارية في ضوء نتائج التقويم. وتهدف أيضاً إلى توجيه العملية التعليمية والإدارية في المدرسة بما يضمن تصحيح الأخطاء وتجنب الوقوع فيها ويؤدي إلى تطوير وتحسين مستمر في الأداء المعرفي والإداري. ويتم التقويم بإتباع الآتي:

أ. التقويم الذاتي. يتم التقويم الذاتي في المؤسسة التعليمية بتشكيل فريق تقويم يستفيد من تقارير دوائر الجودة ومجلس الجودة لمعرفة النتائج التي تحققها، ومقارنة هذه النتائج بالحالة التي كانت عليها المؤسسة قبل الأخذ بمتطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة، وتقويم خطة التنفيذ، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقاً فضلاً عن معرفة سلبيات العمل، وإيجابياته. ونشر الحقائق وعرضها في تقرير يسمى تقرير المراجعة الداخلية.

(1) سعاد بسيوني، إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير التعليم العالي بمصر، مجلة تربية عين شمس، ج3، ع20، 1996.

ب. التقويم الخارجي.

تشكل المؤسسة التعليمية لجاناً أو فرقاً من المدرسين والخبراء تحت إشراف المجلس الأعلى للجودة مهمتها تقويم أداء المؤسسات التعليمية من جميع النواحي ورفع تقرير شامل إلى المجلس الأعلى للجودة (الوزارة) حول أداء المؤسسات التعليمية وترتيب المؤسسات حسب مستوى الجودة في أدائها وفي حال تأشير قصور إحدى المؤسسات تُعطى مدة زمنية لأغراض التحسين والتطوير.

وفيما يأتي نموذج تطبيقي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدينة نيوتاون New Town الأمريكية. إذ قامت الإدارة التعليمية في المدينة المذكورة بتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارسها فبنت نموذجاً للجودة الشاملة بالاعتماد على الجوانب النظرية والتطبيقية لعدد من المنظرين في إدارة الجودة الشاملة من أمثال ديمينج، وكلارس، وروبرتز، وكراب وجاردنر وقد حددت في هذا النموذج ما يأتي:

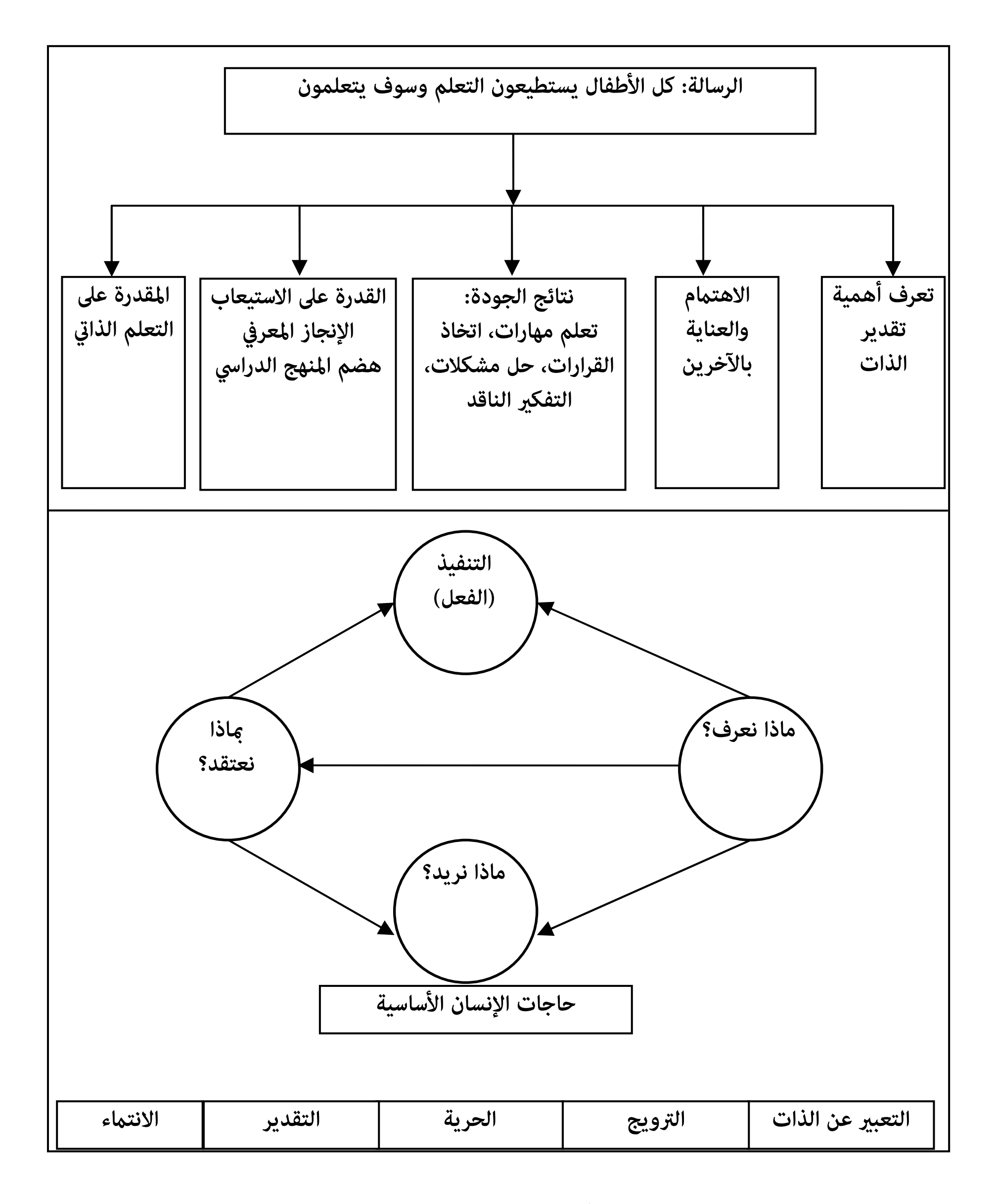
1. الرسالة وهي: كل الأطفال يستطيعون التعلم، وسوف يتعلمون جيداً. وقد وضعت تحت الرسالة النتائج التي يراد تحقيقها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وهي:
   أ. القدرة على التعلم.
   ب. القدرة على الاستيعاب.
   ج. تعلم مهارات صنع القرار واتخاذه، وحل المشكلات، ومعالجتها، والتفكير الناقد.
2. حددت الحاجات الأساسية للمتعلم وهي نفسها حاجات الإنسان الأساسية التي تتمثل بـ:

الانتماء، والتقدير، والحرية، والترويج، والتعبير عن الذات وهذا ما يُعدّ الأساس الذي يُبنى عليه نموذج إدارة الجودة الشاملة.

وإن الحاجات الأساسية والنتائج المتوقعة تتحقق من خلال منطقة التفاعل التي تقع بين النتـائج في الأعلى والحاجات أسفل منها وفي منطقة التفاعل هناك أربع دوائر هي:

- بماذا نعتقد؟
- ماذا نعرف؟
- ماذا نريد؟
- الفعل (التنفيذ).

ويمثل الشكل الآتي نموذج تطبيق إدارة الجودة المذكورة



ويلاحظ من خلال الشكل المتقدم أنه لا يوجد اتصال مباشر بين دائرة (ماذا نريد؟) ودائرة التنفيذ (الفعل).

إن عملية اتخاذ القرارات تنبثق من دائرة ماذا نعرف؟ وبماذا نعتقد؟ ثم يأتي الفعل (اتخاذ القرار).

وهذا يتوافق مع ما طرحه ديمنج، إن دائرة ماذا تعرف هي قاعدة بحثية مهمة يجب أن لا تكتفي بما توفره من معلومات، وبيانات مثل درجات تحصيل الطلبة أما دائرة بماذا نعتقد فهي على درجة كبيرة من الأهمية النسبية لإدارة الجودة وهي تعبر عن الفلسفة التي تؤمن بها المدرسة. وإن هذا الإيمان لا يعني شيئاً ما لم يظهر على سلوك الأفراد والجماعات في العمل تجاه تلك الفلسفة.

فعلى سبيل المثال التقويم في ظل نظام الجودة الشاملة يعني أساساً تحقيق التحسّن المستمر من أجل الجودة.

إن نموذج نيوتاون الذي تحدثنا عنه ينظر إلى الطالب على أنه المستفيد (العميل، الزبون) وإلى عملية التعليم خدمة، وإلى عملية التعلم (ما تعلمه الطالب وليس الطالب (المنتج) وذلك من أجل تحقيق التحسن المستمر في العملية التربوية[1].

ومهما تعددت نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم فإنها لا تبتعد عن مبادئ ديمينج وما جرى عليها من تكييف لتنسجم مع متطلبات المؤسسات التعليمية والتربوية في ظل ما تشهده الموجة الثالثة من موجات تبني مفهوم الجودة الشاملة في قطاع التربية والتعليم بعد الموجة الأولى في اليابان في خمسينيات القرن الماضي والموجة الثانية التي ظهرت في الأعمال الصناعية في الولايات المتحدة في ثمانينيات القرن الماضي. وقد أشار Huang في 1994 إلى أن Lagford وضع جملة من النقاط التي تعتبر الترجمة الأكثر أصالة وإبداعاً عن مبادئ ديمنيج في ميدان التعليم وهذه النقاط هي:

1. العمل على تثبيت أهداف المؤسسة باتجاه تحسين الطلاب والخدمات وإيجاد الطلاب ذوي الجودة الفضلى.
2. العمل على تكييف الفلسفة الجديدة والتكيف معها. إذ ينبغي على إدارة التعليم مواجهة التحديات وأن يتعرف الإداريون مسؤولياتهم ويعملوا على إجراء التغييرات.
3. إلغاء نظام الدرجات والتأثيرات الضارة الناجمة عن تصنيف الناس في درجات.
4. التوقف عن الاعتماد على الاختيار لإحراز الجودة والاستغناء عن إجراء الفحوصات على أسس جماعية وذلك بتوفر خبرات التعليم التي توجه أداء الجودة.

(1) www.education.gou.bh.

5. التعاون مع المؤسسات التعليمية التي جاء منها الطلاب ومحاولة تخفيض تكاليف التعليم الإجمالية إلى الحد الأدنى وذلك بتحسين العلاقة مع المجتمع الذي هو المصدر الذي يأتي منه الطلاب والعمل على تحسين مستوى الطلاب الذي يتم قبولهم في المؤسسة التعليمية.

6. التحسين المستمر لنظام تطوير الطلاب والخدمات التعليمية لتحسين جودة الإنتاج.

7. تدريب المعلمين والطلاب والإداريين وتعليمهم كيفية الوفاء بمتطلبات الوظيفة.

8. توفير المؤسسات اللازمة للتدريب على القيادة من أجل أداء مهمات الوظيفية على نحو أفضل.

9. طرد الخوف لكي يتسنى لكل فرد أن يعمل بفاعلية، والعمل على توفير البنية التي تشجع الجميع على التعلم والعمل بحرية.

10. إزالة العراقيل والحواجز بين الدوائر في المؤسسة ليعملوا معاً بروح الفريق الواحد.

11. إزالة جميع العوائق التي تسلب الطلاب والمعلمين والإداريين حقهم في الزهو والفخر والسرور بانتمائهم إلى فرق العمل.

12. تهيئة برنامج تعليمي قوي وإيجاد سبيل إلى تحسين الذات لدى الجميع.

13. وضع الجميع على طريق العمل بالتشجيع والتحفيز ليتمكنوا من إنجاز التغيير فالتغيير هو وظيفة كل واحد منهم، وتعتبر الجودة ظاهرة نسبية متصلة ومتأصلة في المؤسسة التعليمية.

14. إزالة الشعارات والمواعظ والأهداف التي تطلب من المعلمين والطلاب أن يقدروا الأداء التام. وأن يحرزوا مستويات جديدة من الإنتاجية .

15. إزالة معايير الكم والاهتمام بالنوع[1].

---

(1) محمد حسن، مصدر سابق، ص294.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

ليس جميع المؤسسات على حد سواء في درجة نجاحها عند تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة فهناك مؤسسات تحقق نجاحاً كبيراً وأخرى لا يرقى أداؤها إلى مستوى النجاح وهناك أسباب لفشل المؤسسة التعليمية في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة منها.

1. عدم التزام الإدارة العليا (الوزارة أو رئاسة الجامعة أو المديرية العامة) بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فقد ذكرنا أن تطبيق البرنامج يقتضي التزام الإدارة العليا وتعهدها بالتطبيق، وأن تلم بخطوات النظام، وتوجد له هيكلاً تنظيمياً، ونظام مكافآت وفي حال عدم توافر ذلك فإن هذا سيكون سبباً من أسباب الفشل.
2. عدم التركيز على النظام ككل والاقتصار على أساليب معينة في إدارة الجودة. إذ يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المرتبطة معاً وعلى أن تحسين الجودة هو عملية لا أسلوب فقط.
3. عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة.
4. عدم تحويل التزام الإدارة بتطبيق البرنامج وتدريب العاملين فيها إلى حيز الواقع وعدم وضع مشاريع للتحسين.
5. تشديد المؤسسة على تبني طرائق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها. فعندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة فإن ذلك لا يؤدي إلى فشل هذا الأسلوب فحسب بل يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة.
6. مقاومة التغيير والتجديد لنقص في ثقافة الجودة لدى المديرين والعاملين في المؤسسة لأن تحسين الجودة وتبني نظام إدارة الجودة يقتضي تغييراً تاماً في ثقافة العمل وطرائقه فيها.

7. تخوف بعض العاملين في المؤسسة التعليمية من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة كما تبدو لهم.
8. اعتماد برامج الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة التعليمية[1].

القياس الفعّال وشروطه في المؤسسات التعليمية

يُعدُّ التقويم مكوناً مهماً من مكونات النظام التعليمي ولا يمكن إغفال أهميته وأثره في عمل المؤسسة ولمّا كان التقويم يكتسب دقته من دقة وسائل القياس وصحتها وقدرتها على توفير البيانات الصالحة لإصدار الأحكام والتقديرات التي يتوقف عليها تحسين الجودة وتطويرها لذلك يجب أن تتوافر للقياس المعايير الآتية:

1. أن يكون مرتبطاً برؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها وأهدافها.
2. أن يتسم بالشمول بحيث يشمل جميع مكونات المؤسسة التعليمية وعناصرها بما فيها القيادة التربوية والمنهج والمعلمون والمباني والتجهيزات والوسائل وطرائق التدريس ولا يهمل أي عنصر من عناصر المؤسسة التعليمية يمكن أن يؤثر في مخرجات نظام التعليم.
3. أن يوفر قياساً دقيقاً لمدى فاعلية العلاقات البينية التي تحكم المكونات مثل: العلاقة بين المؤسسة والمجتمع، والعلاقة بين القيادة الإدارية والعاملين في المؤسسة، والعلاقة بين المعلمين والطلاب.
4. أن يجري القياس بطريقة تعاونية يشارك فيها الجميع وتتناول جميع المؤثرين والمتأثرين في البرنامج.
5. أن يكون مستمراً لا يتوقف في أي وقت بل يرافق عمل المؤسسات يوماً بيوم.
6. أن يتسم القياس بالتشخيص والعلاج.
7. أن يتم في جو تسوده الثقة والاحترام والاتفاق المسبق على أهداف التقويم.

(1) محمد حسن حمادات، مصدر سابق.

8. أن يكون مهنياً وظيفياً ويلمس جميع الشركاء أثره في تحسين أداء المؤسسة.
9. أن تتنوع أساليبه وأدواته بحيث تلائم جميع المجالات والمكونات.
10. أن يحقق هدفين للمؤسسة هما: خفض التكلفة، وجودة الخدمة أما العاملين فيجب أن يوفر لهم استقرار الممارسة، والتغذية الراجعة.

ما يقاس في المؤسسة التعليمية

إن مفاهيم الجودة الشاملة وإدارتها في التعليم تشدد على ضرورة قياس كل المدخلات والعمليات والعلاقات التفاعلية، والبيئة المحيطة.

وذلك لأن أي خلل في هذه العناصر قد يضعف قدرة المؤسسة على تحقق أهدافها ومن العناصر التي يجب أن يستهدفها القياس:

- مكونات المؤسسة التعليمية.
- عمليات التعليم والتعلم فيها.
- العلاقات البينية بين عناصرها.
- مخرجات المؤسسة التعليمية.

على أن كل من هذه العناصر تتفرع منه عناصر فرعية كثيرة فعلى سبيل المثال مكونات المؤسسة التعليمية تشمل:

- الإدارة والمعلمين، والمباني، والتجهيزات، والوسائل، والخدمات المصاحبة أما عمليات التعلم والتعليم فيها فتشمل: طرائق التدريس، والاختبارات المدرسية، والبرامج العلاجية، والبرامج الإشرافية.

أما العلاقات البينية فتشمل علاقة: المدرسة بالمجتمع، والمدير بالمعلم، والمعلم بالمشرف، والمعلم بالطلاب أما نواتج المؤسسة التعليمية فتشمل:

سلوك الطلاب، واتجاهات الطلاب، ومهارات الطلاب، ومعارف الطلاب، وميولهم[1].

(1) محمد حسن حمادات، مصدر سابق.

الفصل الرابع

المنهج والجودة الشاملة

مقدمة

يشكل المنهج مدخلاً رئيساً من مدخلات النظام التعليمي ومحوراً رئيساً في العملية التربوية ولمّا كان نظام الجودة الشاملة نظاماً شاملاً يتناول جميع جزئيات النظام التعليمي فإن المنهج الدراسي يعد عنصراً مهماً من العناصر التي تقع في بؤرة نظام الجودة في التعليم فهي تتناول جميع مدخلاته، وعملياته ومخرجاته وما يرافقها من تقويم وضبط وتحسين وما يلزمها من معايير فإذا كان المنهج يبنى في ضوء أهداف محددة فإن الجودة تتناول هذه الأهداف برؤية جديدة وإذا كان المحتوى الدراسي والمقرر الدراسي يشكل عنصراً من عناصر المنهج فإن الجودة تتناول هذا المحتوى على وفق فلسفة الجودة، وإذا كان المعلم يُعدّ عنصراً فعّالاً من عناصر المنهج فإن الجودة الشاملة تتناول المعلم من حيث فلسفته وثقافته وإعداده وأداؤه وهكذا الحال مع الطالب وإدارة المدرسة وجميع عناصر المنهج بمفهومه الواسع وقبل الحديث عن جودة عناصر المنهج ومعايرها لابد من الوقوف على مفهوم المنهج وما حصل عليه من تطور لرصد المفهوم الذي يمكن أن لا يتقاطع مع فلسفة الجودة الشاملة في التعليم.

وهذا ما سنعرضه في الآتي:

مفهوم المنهج

يرجع الأصل **اللغوي** لمصطلح المنهج إلى الجذر اللغوي نَهَجَ. والنَّهْجُ، والمَـنْهجُ، والمِنْهـاجُ: الطريـقُ الواضح. ونَهَجَ الطريقَ أبانَه وأوضحهُ. ونَهَجَهُ أيضاً سلكه(1).

أما **اصطلاحا:**

فهو في مفهومه العام يرجع إلى الكلمة الإغريقية الأصل التي تعني الطريقة التـي ينهجهـا الفـرد للوصول إلى غرض معين وقد نقل من هذا المعنى إلى المجال التربوي ليعبر به عن المنهج الذي يجـب أن يتبع لبلوغ الأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع، وتسعى التربية إلى تحقيقها.

فالمنهج في الأصل يعني كل ما تقدمه المدرسة إلى طلبتها مـن أجـل تحقيـق وظيفتهـا، وأهـدافها على وفق خطتها لتحقق تلك الأهداف. وهذا يعني أن مفهوم المنهج مرتبط بالتربية وأهدافها.

ولما كانت أهداف التربية تغيرت وتطورت تبعاً لما طرأ عـلى التربيـة مـن تغـير في الفلسـفة التـي تستند إليها العملية التربوية فقد تغير تبعاً لذلك مفهوم المنهج فأصبح للمنهج مفهومان:

* **الأول مرتبط بمفهوم التربية القديم** الـذي كانـت التربيـة في ضـوئه تشـدد عـلى المعرفـة الذهنيـة وحشو دماغ المتعلم بها، وكان دور المعلم فيها نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلم وما عـلى المـتعلم إلا تلقيها وحفظها واسترجاعها متى طلب منه ذلك، ويطلق على المنهج الذي يرتبط بهـذا المفهـوم المنهج التقليدي.

* **الثاني مرتبط بالمفهوم الحديث للتربية** الذي ظهر بعـد تـراكم المعرفـة والخـبرات ولم يَعُد التشديد على المعرفة وحفظها واسترجاعها كافياً للتعامـل مـع متطلبـات الحيـاة لذلك نادى المربون وعلى رأسهم جـان جـاك روسـو، وبسـتالوزي بالتربيـة الطبيعيـة،

(1) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مادة نهجَ، دار الرسالة، الكويت.

وأن عالم الصغار يجب أن يكون مختلفاً عن عالم الكبار وتوالت الصيحات والدعوات في هذا المجال حتى ظهور التربية التقدمية التي اعتبرت المعرفة ليست غاية بحد ذاتها إنما الغاية هي كيفية اكتساب المعرفة. وإن الطالب في العملية التعليمية في ظل المفهوم الحديث للتربية لم يعد متلقياً سلبياً إنما مشارك إيجابي وإن الكتاب المدرسي لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة إنما هناك مصادر أخرى يجب أن يتحصل الطالب المعرفة منها وقد أطلق على مفهوم المنهج المرتبط بالمفهوم الحديث للتربية المفهوم الحديث، أو الواسع.

ولم يظهر المفهومان إلا في القرن العشرين مع بداية تبلور علم المناهج وظهور المناهج كعلم مستقل في العلوم التربوية وسنحاول فيما يأتي بيان كل من المفهومين وخصائص كل منهما:

المفهوم التقليدي للمنهج

يتأسس المفهوم التقليدي للمنهج على مفهوم التربية اليونانية القديمة التي كانت ترى أن المعرفة في حدّ ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك إذ كانوا يرون أن معرفة الحق تؤدي إلى إتباعه. وعلى هذا الأساس فالمنهج عندهم كان يبنى على نظرية المعرفة التي ترى أن كثرة تلقي الطالب للمعارف تدرب العقل، وتنمي الذكاء عنده. لذلك فالمنهج التقليدي يشدد على المعرفة، ويدور حولها بوصفها أهم ثمرة من ثمرات الخبرات الإنسانية وقد ترتب على ذلك أن أصبح مفهوم المنهج مرادفاً لمفهوم المقررات الدراسية، والكتاب المدرسي. وما دور المعلم فيه سوى نقل المعلومات إلى الطالب، وشرحها وتكرارها وتوضيحها وتفسيرها، وإعطاء الأمثلة حولها.

وعلى هذا الأساس فإن المفهوم التقليدي للمنهج هو:

عبارة عن المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معينة من مراحل الدراسة.

أو هو مجموعة المواد الدراسية التي يعدها المتخصصون، ويقوم الطلبة بدراستها ولهذا كان مفهوم المنهج مرادفاً للمقرر الدراسي.

وعرف أيضاً بأنه المعلومات، والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين، والاستفادة منها.

علماً بأن هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل الجوانب المختلفة للمعرفة بمعنى أنها تتضمن معلومات علمية ورياضية، ولغوية، وتاريخية، وجغرافية، وفلسفية، وفنية وغيرها وأن هذه المواد تقدم للطلبة في صورة مواد دراسية منفصلة مختلفة توزع بين مراحل الدراسة وسنوات كل مرحلة.

وتأسيساً على هذا المفهوم فإن الكتاب المدرسي يعد المصدر الوحيد للمعرفة وإن عملية التلقين والمحاكاة والفكر الواحد هو السائد في التعليم، وإن معيار نجاح العملية التعليمية هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع.

والمعلم الجيد على وفق هذا المفهوم المعلم الذي يتملك أكبر قدر ممكن من المعرفة والقادر على توصيلها إلى المتعلم. أما الطالب الجيد فهو القادر على حفظ ما تقدمه المدرسة وما تضمنه الكتاب المدرسي.

أما الأنشطة التي تقع خارج قاعة لدرس فهي مستبعدة وتقع خارج مفهوم المنهج التقليدي، ولا يبتغى منها غير الترفيه.

وتتسم المواد التي تقدم على وفق المفهوم التقليدي بأنها مواد منفصلة عن بعضها وخلاصة القول أن المنهج في ظل المفهوم التقليدي لا يتضمن سوى المقررات الدراسية لذلك اعتبر المنهج المقرر الدراسي لا غير. وبذلك يكون هناك منهج لكل مادة تدرس في المدرسة.

إن المنهج بهذا المعنى جعل التربية تشدد على الاهتمام بالناحية الذهنية، وإتقان المادة الدراسية، وتهمل جوانب النمو الأخرى للمتعلم والاهتمام بإيجابية المعلم وجهوده المبذولة في إيصال المادة للمتعلمين وتؤكد سلبية المتعلم.

خصائص المنهج التقليدي

يمكن تحديد أبرز خصائص المنهج التقليدي بما يأتي:

1. التشديد على المعلومات بوصفها هدفاً بحد ذاتها.
2. إن العملية التعليمة على وفق هذا المنهج ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، ويعد الكتاب المدرسي المصدر الأساس لتزويد الطلبة بالمعلومات.
3. إن دور المعلم في ظل المفهوم التقليدي للمنهج يقتصر على شرح المعلومات وتوضيحها وتفسيرها والتعليق عليها.
4. إن دور الطالب في ظل هذا المفهوم هو فهم المعلومات وحفظها واسترجاعها.
5. التشديد على أن يكون المعلمون متخصصين في المادة الدراسية متعمقين فيها قادرين على توصيلها بشتى الطرق إلى المتعلمين.
6. يتطلب نوعاً من الطلبة القادرين على حفظ المواد الدراسية وفهمها والإلمام بكل أجزائها.
7. تقتضي نوعاً من الامتحانات التي تقيس كمية المعلومات التي استوعبها الطلبة.

عيوب المنهج التقليدي

هناك العديد من الانتقادات وجهت إلى المنهج التقليدي وعدت من العيوب ونقاط القصور التي تنجم عن العمل بهذا المنهج وهي:

1. مرّ القول إن المنهج التقليدي يشدد على الاهتمام بالناحية الذهنية للمتعلم وإهمال النواحي الأخرى. وهذا يعني أن المدرسة التي تعمل بهذا المنهج تقتصر وظيفتها على الجانب المعرفي، والاهتمام بالمعرفة، وإهمال الجوانب النفسية، والاجتماعية والجسمية. ويترتب على ذلك قصور في توازن نمو شخصية المتعلم، فإن المدرسة في ظل هذا المنهج لا تعد المتعلم للحياة وما تتطلب من مهارات وخبرات.

2. اقتصار دور المعلم في هذا المنهج على التلقين والإلقاء لأن هذا المنهج يشدد على تزويد المتعلم بالمعلومات من دون الاهتمام بالطريقة التي تقدم بها تلك المعلومات. حتى يصل الأمر إلى أن المعلم إذا طلب منه أحد الطلاب استيضاح فقرة أو قضية يعيد شرحها بالطريقة نفسها.

3. إن هذا المنهج لا يشدد على حاجات الطلبة النفسية لذلك فإن الصلة بينهم وبين الكثير من المواد على وفق هذا المنهج ضعيفة فيترتب على ذلك أن الطلبة قد يحفظون المادة غير أنهم يبغضونها وينفرون منها وسرعان ما ينسونها بعد الامتحان.

4. إن اعتماد هذا المنهج في التعليم يؤدي إلى الفصل بين المواد التعليمية والحياة. فالمدرسة بموجبه غارقة في تحفيظ الطلبة ما في الكتب من معلومات قلما يكون لها ارتباط وثيق بالحياة.

5. إن المنهج التقليدي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين فالمادة تقدم للجميع ويعرض جميع الطلبة لامتحان واحد ومقياس واحد. فالطلبة على وفق هذا المنهج عليهم أن يسبحو في بحر واحد في حين أن الواقع يثبت أن قدراتهم مختلفة ومستوى استعدادهم مختلف، ودافعيتهم مختلفة ويترتب على ذلك إنجاز مختلف.

6. إن هذا المنهج يجعل مهمة الطالب تلقي المعلومات، وغايته النجاح في الامتحان لا غير وبهذا يكون دور المنهج هو نقل الطالب من صف لآخر لمجرد فهمه مواد المنهج واسترجاعها.

7. إن الجانب التطبيقي والنشاط العلمي مهمل في هذا المنهج، وإن هذا المنهج لا يشدد على الجوانب والمهارات الأدائية إنما يشدد على الجوانب النظرية واللفظية وبهذا فإنه يقتصر على تحصيل أدنى مستويات المعرفة وهو مستوى الحفظ، والاسترجاع الآلي، أما المستويات العليا بما فيها التطبيق والممارسة الذكية والإبداع فلم تكن من واجبات المدرسة في ضوء المفهوم التقليدي للمنهج الذي يرتبط

بدوره بمفهوم التربية القديمة كما ذكرنا وبذلك أصبح الطالب فيه متلقياً سلبياً فاقداً روح الابتكار والتقدم.

8. إن هذا المنهج جرد المتعلم والمعلم من حريتهما لأن المنهج يوضع مسبقاً من متخصصين في المواد الدراسية وما على المدرس إلا الالتزام به وما على الطالب إلا حفظ المادة المحددة في المنهج وهو لا يسمح للمعلم بالإبداع والابتكار ولا يسمح بذلك للطالب أيضاً.

9. إن هذا المنهج غير معنيّ بحاجات الطلبة وميولهم، وغير معنّي أيضاً بحل مشكلاتهم. لأنه ينصرف إلى محتوى المادة ويعد الخروج عن المادة المقررة مخالفة وتجاوز على المنهج، وهذا مما يؤدي إلى نفور الطلبة من المادة.

10. إن هذا المنهج يهمل توجيه سلوك الطلبة لأنه مبني على الاعتقاد بأن المعرفة وحدها كافية لتوجيه السلوك فعلى سبيل المثال يكفي الطالب أن يعرف أن اللـه تعالى يريد من المؤمن أن يأمر بالمعروف ويفعل الخير وينهى عن فعل الشر ليبتعد عن الشر وبذلك تم تعديل سلوكه.

11. إن المنهج التقليدي يشدد على الاهتمام بالموضوعات التي يعتبرها الكبار مهمة للطلاب وإن هذه الموضوعات غالباً ما تكون غير مرتبطة ببعضها فينجم عن ذلك أن تكون الخبرة التي تقدم إلى الطلبة مجزأة.

12. ازدحام المنهج بالمعلومات والموضوعات بفعل ما يستجد في المادة وما يضيفه المتخصصون بها وبذلك يكون من الصعب على الطلبة استيعابها لا سيما أن الاهتمام في ظل هذا المنهج ينصب على إتقان المادة واعتبار إتقانها غاية بحد ذاته. ونتيجة للزيادة المستمرة في المواد تتضخم المقررات الدراسية.

13. إن هذا المنهج أهمل مسألة تكوين الاتجاهات، والعادات الإيجابية لدى الطلبة التي لها دور كبير في العملية التعليمية وأثر كبير في حياة الطالب. كالاتجاه نحو الدقة. والاتجاه نحو النظافة، والاتجاه نحو الأمانة، والاتجاه نحو احترام آراء الآخرين وغير ذلك.

14. إن هذا المنهج يعود الطلبة السلبية ولا ينمي فيهم الاعتماد على النفس في التعلم.

15. إن المفهوم الضيق للمنهج يقلص من فرص النمو المهني للمعلم ويجعله معرضاً للجمود الفكري لأنه يحصر ذهنه بما في المنهج وإذا ما تكرر تعليمه المادة لسنوات عديدة بالطريقة نفسها يتعرض للركود والجمود الفكري لعدم وجود جديد في مجال عمله.

16. إن هذا المنهج يقتصر إلى التنويع والتجديد في طرائق التدريس لأنه يعتمد على الإلقاء والتلقي.

17. إن هذا المنهج يؤدي إلى عزل التربية عن المجتمع والبيئة المحلية التي يعيش فيها الطلبة.

18. إن التربية في ظل هذا المفهوم لا تستطيع تزويد المجتمع بالمواطن الكفء الذي يستطيع أن يؤدي دوره الفاعل في حياة المجتمع.

19. إن التعلم في ظل هذا المنهج يقتصر على الكتاب المدرسي ويهمل مصادر التعلم الأخرى. فضلاً عن أن الأنشطة بكافة أنواعها تعد مهملة في هذا المنهج وإذا ما مورست فتمارس للترفيه.

ما يتطلبه بناء المنهج على وفق المفهوم التقليدي

إن بناء المنهج على وفق المفهوم التقليدي يتطلب ما يأتي:

1. تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة على وفق ما يراه المتخصصون في هذه المادة وقد يضعون هذه المواد بصورة مترابطة أو غير مترابطة لتشكل محتوى المنهج (المقرر الدراسي).

2. توزيع المواد الدراسية بين مراحل الدراسة (ابتدائية- متوسطة- ثانوية) ثم توزيعها بين سنوات كل مرحلة وبذلك تكون لكل مرحلة موادها ولكل صف في المرحلة مواده ولكل مادة موضوعاتها.

3. بعد توزيع المواد يتم إعداد الكتب الدراسية لكل صف ولكل مادة تحتوي الموضوعات التي تم تحديدها للسنة الدراسية في المرحلة.

4. تحديد الطرق والوسائل التي يراها الخبراء والمتخصصون صالحة ملائمة لتدريس موضوعات المادة.

5. تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات الملائمة لقياس تحصيل الطلبة في كل مادة.

المبادئ التي يقوم عليها بناء المنهج التقليدي

يتأسس بناء المنهج التقليدي على ما يأتي:

1. مفهوم التربية القديمة الذي يشدد على المعرفة ونقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل.

2. اعتبار المواد الدراسية وسيلة لنقل التراث والحقائق الخالدة.

3. اعتبار التربية عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله من الأجداد إلى الأحفاد.

4. الاعتقاد بأن التعليم الذهني والتربية العقلية يمثل التربية بعينها.

5. الاعتقاد بأن لكل مادة دراسية قيمة ذاتية فالرياضيات على سبيل المثال تنمي التفكير.

6. الاعتقاد بأن الفرد إذا زادت معرفته يرى الصواب ويزداد فهمه لشؤون الحياة.

7. النظرة إلى المتعلم على أنه ذلك الفرد الذي يستطيع رواية الأخبار، وإلقاء الشعر والحديث عن جوانب الحياة المختلفة والحوار والمناقشة وإذا ما استطاع ذلك فهذا يعني أنه مثقف.

8. إن ما يتعلمه الصغار يجب أن يحدده الكبار المتخصصون في المواد الدراسية لأن الصغار غير ناضجين فلم يستطيعوا معرفة ما يجب أن يدرسونه.

9. الاعتقاد بأن الطفولة مرحلة تحتاج إلى الصرامة والشدة.

عوامل تطور مفهوم المنهج

نظراً لما تقدم من قصور وعيوب في المنهج التقليدي ظهرت أفكار ونظريات وعوامل أدت إلى تطور مفهوم المنهج فظهر المنهج بمفهومه الحديث أو الواسع وقبل الحديث عن مفهوم المنهج الحديث من المفيد إيجاز العوامل التي أدت إلى ظهوره وهي:

1. ما أظهرته الدراسات والبحوث في مجال علم النفس من أن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة يؤثر أحدها في الآخر، وإن تنميتها تتطلب الاهتمام المتوازن بجميع هذه الجوانب أما الاهتمام بجانب وترك الجوانب الأخرى فيترتب عليه قصور في بنائها وقصورها عن تحقيق الأهداف المنشودة.

ونجم عن هذا الاهتمام بنمو الطفل الشامل فصارت التربية تشدد على وجوب توفير النمو الشامل المتوازن لشخصية المتعلم وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي كما هو الحال في المنهج التقليدي فصار مطلوباً من المنهج أن يعنى بالجانب العقلي والانفعالي والجسمي للطالب.

2. تطور الفكر التربوي وتغيّر وظيفة التربية فقد أصبحت وظيفة التربية الأساسية تعديل سلوك المتعلم على وفق متطلبات نمو المتعلم، وحاجاته وفلسفة الدولة وثقافة المجتمع.

3. تأثّر النظام التعليمي بالتغير الحاصل في النظريات الاجتماعية والتربوية نحو توفير ما يلائم حاجات المجتمع وحاجات المتعلم في العصر الحديث.

4. عدم قدرة المنهج التقليدي على تلبية حاجات المتعلم والمجتمع، ومواكبة ما يشهده العصر من تطور وتغيير مستمر.

5. التطور التكنولوجي، واعتماد المنهج العلمي في التفكير مما يجعل المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم.

6. ظهور اتجاه النظم في العملية التعليمية، واعتبارها نظاماً متكاملاً له مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، وكون جميع عناصره تتفاعل وتتكامل وتتبادل التأثير والتأثر في العملية التربوية برمتها.

7. الدعوة إلى تبني إستراتيجيات تدريس حديثة تقتضي إعادة النظر في بناء المنهج بوصف طرائق التدريس عنصراً من عناصر المنهج يتبادل التأثر والتأثير في العناصر الأخرى.

8. الانفجار المعرفي الهائل، والثورة في مجال المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات التي دخلت مجالات الحياة عامة، ومجال التعليم خاصة، مما يترتب عليه إعادة النظر في بناء المنهج بناء يمكنه من الاستجابة لهذه المستجدات.

9. ظهور التكتلات السياسية والاقتصادية وما يترتب عليها من مستجدات في المجال الثقافي، والسياسي، والمعرفي، والاقتصادي كما هو الحال مع الإتحاد الأوروبي.

10. ظاهرة العولمة واستحقاقها من حيث تشعب أهداف التعليم، واتساعها، وتغيّرها، وما يلزمها من انفتاح على الثقافات الأخرى، وقيم المجتمعات الأخرى، وحضارتها.

11. ظهور بعض الاتجاهات الحديثة كالحرية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان.

12. تغير النظرة إلى النظام التعليمي، وظهور اتجاه يقضي بربط التعليم بسوق العمل، وهذا بدوره أدى إلى تغير أدوار المتعلم في المنهج، وكذلك أدوار المعلم. ومن تلك الأدوار الممارسة والتجريب. زد على ذلك أن هذا الاتجاه أدى إلى تكامل الأدوار بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية لتنمية الشعور بالمسؤولية، وامتلاك مهارات التعامل، وحسن التصرف مع الآخرين.

13. الثورة الصناعية والتطور الصناعي أدى إلى اهتمام التربويين بالتربية العملية والمهنية وهذا يتطلب أن يتضمن المنهج أنشطة تدريبية تكون جزءاً من المنهج.

14. دور إيجابية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية الذي أثبتت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال علم النفس التعليمي فاعليته في التعلم مما أدى إلى التقليل من استخدام الطريقة اللفظية الإلقائية في التدريس لأنها تجعل المتعلم سلبياً. واعتماد طرائق تدريس تجعل المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، وإتاحة الفرص أمامه

للقيام بالأنشطة المختلفة التي من شأنها تنمية شخصيته بشكل متوازن فتكون هناك أنشطة عقلية، وثقافية، وعلمية، واجتماعية، ورياضية، وفنية.

وفي ضوء ما تقدم من عوامل وغيرها تبلورت أفكار جديدة تتلخص فيما يأتي:

1. وجوب العمل على تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها وعدم الاقتصار على جانب واحد.
2. التشديد على إيجابية المتعلم في العملية التعليمية ومشاركته فيها مشاركة فعالة، واعتبار هذه المشاركة مهمة في عملية التعلم ونواتج التعلم.
3. التشديد على تعليم المتعلم كيف يتعلم أكثر من التشديد على ما تعلم.
4. ضرورة تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه في التعلم.
5. ضرورة تفعيل كل عنصر من عناصر المنهج وإدارة دوره بشكل فاعل فيه.
6. ضرورة احتواء المنهج على الأنشطة اللازمة لتزويد المتعلم بالمهارات والخبرات التي يحتاجها في الحياة.

وهكذا كانت هذه الأفكار الأساس الذي ارتكز عليه المفهوم الحديث للمنهج.

المفهوم الحديث للمنهج

من المعروف أن مفهوم المنهج يشتق من مفهوم التربية لذلك فإن مفهوم المنهج الحديث مشتق من مفهوم التربية الحديث الذي بموجبه تغيرات وظيفة التربية من تزويد المتعلمين بالمعرفة والمعلومات إلى تعديل السلوك على وفق متطلبات نمو المتعلمين، وحاجات المجتمع، والفلسفة التربوية السليمة التي يتبناها المنهج وذلك بإعادة بناء خبرات الفرد، وتعديلها وإثرائها، وتحقيق نموه في الاتجاهات المرغوب فيها.

وبعد أن توصل المربون إلى أن سلوك الإنسان لايمكن تعديله بمجرد تزويده بالمعلومات، لأن الإنسان ليس بالضرورة أن يعمل بما يعلم ظهرت الحاجة إلى تقصي العوامل التي يمكن أن توجه سلوك الإنسان، وتجعله يعمل على وفق ما يعلم، وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات التي أجريت لهذا الغرض تم التواصل إلى أن هناك عوامل متعددة يمكن أن توجه سلوك الفرد منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي،

ومنها ما هو روحي توجه السلوك داخلياً، وتتسم بأنها تتداخل مع بعضها فتؤدي مجتمعه إلى تكوين ميول الفرد، واتجاهاته، وعاداته، وقيمه، وأنماط تفكيره. وبذلك فإنها تؤثر مجتمعه في سلوك الإنسان، وتكسبه ملامح شخصيته، وطابعه الخاص.

وأثبتت البحوث والدراسات أيضاً أن توجيه أثر هذه العوامل يتأثر بطرائق التدريس وشخصية المدرس، وأساليبه في التعامل مع الطلبة وتقديمه المادة واستخدامه وسائل التعليم، وتهيئة المناخ الذي يجري فيه التعلم. وذلك كله لا يقتصر على ما يحدث داخل الصف الدراسي. إنما يتأثر بما يكتسبه الطلبة خارج الصف.

وفي ضوء ماتقدم فقد اتسع مفهوم المنهج فأصبح يعني:

مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة، أو خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية الطالب في مجالاتها: العقلي، والجسمي، والوجداني، وبناء تلك الشخصية على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلمين على وفق الأهداف المحددة.

وقد عرف المنهج الحديث تعريفات عدة منها:

- عرفه تايلور بأنه الخبرات التي تخطط لها المدرسة لغرض تحقيق أهداف محددة.
- وعرفه موريس بأنه المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها[1].
- وعرفه محمد عزة عبد الموجود بأنه مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم، وتفاعلهم معهاً. ومن خلال هذا الاحتكاك، والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، أو تعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية[2].

(1) سهيلة محسن كاظم، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، 2006 ص38.

(2) محمد عزة عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة 1979 ص11.

- وعرفه الفرحان ومرعي بأنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون، أو جميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة، وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم خارجها.

- وعرفه جودة أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم[(1)].

- وعرفه نيجلي دايفانز Neagly Daevans بأنه جميع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ الثقافات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه منها قدراته[(2)].

- عرفه إسحاق فرحان وآخرون بأنه مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم[(3)] وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن القول إن المفهوم الحديث للمنهج يشير إلى ما يأتي:

1. إن أهداف التعليم فيه لا تقتصر على المعارف بل تتسع لتشمل جميع جوانب شخصية المتعلم. وبذلك فهو يخالف المنهج التقليدي الذي يشدد على المعارف فقط.

2. إن المنهج التعليمي يعني أن يجري التعليم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها وقد يكون داخل المدرسة أو خارجها وبهذا يختلف عن المنهج التقليدي الذي لا يتضمن التعلم الذي يقع خارج المدرسة.

---

(1) جودة أحمد سعادة، وعبدالله محمد إبراهيم، المنهج المدري المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004.

(2) Neagly and Evans. Hand book for effective Carricalan develop Dneat (n: y Hoit, rein hat Winston 1981).

(3) إسحاق فرحان وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط3، دار الفرقان، عمان، 1999م.

3. إن الأنشطة المدرسية تعد جزءاً من المنهج ويخطط لها وتقوم نتائجها وبهذا يختلف عن المنهج التقليدي الذي إذا ما جرت الأنشطة فيه فتجري لأغراض الترفيه.

4. إن مكونات المنهج في ظل المفهوم الحديث تتسع لتشمل الأهداف، ومحتوى المادة الدراسية، وإستراتيجيات التدريس، وطرائقه وأساليبه، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي ودور المعلم، وعملية التقويم.

5. إن الخبرة في المفهوم الحديث هي وحدة بناء المنهج، ومن المعروف أن الخبرة أشمل من المعرفة، فهي تضم الجانب الوجداني والجانب المهاري إلى جانب المعرفة، وإن الخبرات تتنوع بتنوع مواقف الحياة. وبذلك يختلف عن المفهوم التقليدي الذي يقتصر على المعرفة وتعد الأساس فيه.

6. إن المفهوم الحديث للمنهج يهتم بجميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة فضلاً عن المواد الدراسية وبذلك أصبح المنهج حياة التلاميذ التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها لتنشئة التلاميذ تنشئة تربوية سليمة تتواءم وظروف المجتمع ومتطلباته[1].

خصائص المنهج في ظل المفهوم الحديث

يتسم المنهج في ظل المفهوم الحديث بالخصائص الآتية:

1. الاتساع. إن المنهج الحديث يتسم بالسعة فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة التي تقدمها المدرسة. ولا يقتصر على المعارف .

2. الشمول. يتسم هذا المنهج بشموله جميع جوانب الشخصية ويهتم بها بشكل متوازن.

3. تعدد مصادر المعرفة. يهتم المفهوم الحديث بتعدد مصادر المعرفة ولايقتصر على محتوى المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي والمدرس.

(1) عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج عمان، ط2، 2002 ص26.

4. يهتم بالتكامل بين الجانب النظري والتطبيقي ويشدد على اكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة واستخدامها.
5. يربط بين الخبرات التي يقدمها والواقع فيكون التعليم فيه ذا معنى وفائدة توفر للمتعلم إشباع حاجاته.
6. يشدد على التعليم الذاتي.
7. يشدد على دور كل عنصر من عناصر المنهج في العملية التعليمية.
8. يشدد على إيجابية المتعلم ونشاطه وتفاعله.
9. تتسم عملية التقويم فيه بأنها متنوعه وشامله ومستمرة.
10. يجعل حاجات المتعلم والمجتمع وتلبيتها هدفاً رئيساً فضلاً عن المادة الدراسية.
11. يجعل المتعلم محوراً في العملية التعليمية.
12. يوفر فرصة لمراعاة الفروق الفردية.
13. المادة الدراسية في المنهج الحديث تمثل جزءاً من المنهج غرضها تعديل سلوك المتعلم.
14. بيئة التعليم في المنهج الحديث لا تقتصر على غرفة الدراسة، إنما تشمل البيئة الدراسية وموجوداتها وربط العملية التعليمية بالبيئة الاجتماعية.
15. دور المعلم في المنهج الحديث منظم وموجه، ومهم للموقف التعليمي ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة.

ميزات المنهج الحديث

في ضوء ما تقدم من مفهوم المنهج الحديث وخصائصه يمكن تحديد الميزات الآتية للمنهج في ضوء المفهوم الحديث:

1. يوفر نمواً شاملاً متوازناً لشخصية المتعلم.
2. يتعامل مع حاجات المتعلم فيكون إيجابياً فيه لأنه يوفر له فرصة اختيار الأنشطة التي تشبع حاجاته.

3. يسهم في تحبيب المدرسة لنفس المتعلم لأنه يمارس فيها من الأنشطة ما يلائم ميوله واستعداداته ويشعر بكونه عنصراً فاعلاً فيها.
4. يوفر للمعلم فرصة النمو المهني والابتكار لأنه يكون حراً في اختيار الأنشطة والأساليب التي تثري الموقف التعليمي.
5. يهدف إلى أن تكون المواد مترابطة وهذا يجعل التعلم ذا معنى عند الطالب.
6. يراعي الفروق الفردية وإمكانيات الطلبة.
7. يوظف العملية التعليمية في خدمة المتعلم والمجتمع والمدرسة فيه تقدم ما له صلة بالحياة.
8. يشدد على أن يتم اختيار المواد التعليمية في ضوء قدرات المتعلمين واستعداداتهم وحاجاتهم.
9. يوثق العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة لكلا الطرفين.

الخبرات في المنهج الحديث

إن الخبرات التي يجب أن يتضمنها المنهج الحديث هي تلك الخبرات التربوية المربية (غير الضارة) التي يجب على المدرسة أن تهيء الظروف الملائمة لمرور التلاميذ بها تحت إشرافها سواء أكان ذلك في داخلها أم في خارجها كما يجري في الصفوف أو في المعسكرات والزيارات.

ومعنى ذلك أن التلميذ يتعلم داخل المدرسة أو خارجها. أما الغرض من إكساب المتعلمين هذه الخبرات فهو مساعدة المتعلم على النمو الشامل بوصف النمو الشامل في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية يؤدي إلى تعديل السلوك.

وبما أن المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة من الخبرات المربية كما ذكرنا فلا يمكن بناء منهج حديث قادر على تحقيق الأهداف المنشودة من دون هذه الخبرات ولهذه الخبرات شروط يجب أن تتوافر فيها يمكن إجمالها بالآتي:

1. الموازنة بين الفرد والبيئة.لا يمكن أن يمر الفرد بخبرة مباشرة من دون ممارستها في بيئة معينة بمعنى أن مرور الفرد بخبرة يقتضي ممارسته نشاطاً معيناً متصلاً بتلك الخبرة في بيئة معينة فلكي تحصل الخبرة لابد من فرد يمارس نشاطاً في بيئة.

   ولكي تؤدي الخبرة دوراً في تربية الفرد لابد من معرفة حاجات الفرد، وميوله، ومشكلاته، وقدراته واستعداداته، وفي الوقت نفسه لابد من دراسة البيئة، ومعرفة إمكانياتها، ومصادرها، ومشكلاتها، والعادات والاتجاهات السائدة فيها لغرض تهيئة الظروف الملائمة لمرور الأفراد بالخبرات المطلوبة واكتسابها.

2. أن تُؤسّس الخبرات السابقة للخبرات الحالية، والحالية للاحقة وذلك لضمان مبدأ الاستمرارية وهذا يعني أن الخبرات الحالية تتأثر بالخبرات السابقة وتؤثر في الخبرات المستقبلية. ويترتب على هذا أن لزيادة الخبرات السابقة دور في إتاحة الفرصة للمرور بخبرات جديدة وبهذا فإن الخبرة السابقة تسهم في بناء خبرات جديدة وهذه تسهم بدورها أيضاً في بناء خبرات مستقبلية.

3. أن تكون الخبرات التي يمر بها الفرد منظمة ومترابطة؛ لأن الخبرات المفككة غير المترابطة قليلة الأثر في بناء خبرات جديدة أما المترابطة فإنها تزيد من فرص الاستفادة منها في جميع المجالات، وكلما زادت تجاربها. أما المفككة فإنها مهما زادت لا يتوقع منها نتائج مفيدة. ويتأسس على ذلك ما يأتي:

   * تنسيق مناهج المراحل الدراسية، وترابطها، وجعل السابق فيها يؤسس للاحق، وتنظيمها بشكل يراعي التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
   * ترابط الخبرات والمقررات الدراسية لكل مرحلة من مراحل التعلم.
   * ترابط الموضوعات داخل كل مادة.

4. أن تكون الخبرات متنوعة؛ لأن الخبرات إذا ما تنوعت تؤدي إلى تغطية أكبر قدر من الأهداف التربوية وهذا يستجيب لطبيعة المنهج الحديث الذي يتسم بتنوع أهدافه واتساعها.

5. أن تكون الخبرات موجهة لتحقيق أهداف عديدة تتصل بجميع مجالات شخصية المتعلم.

أنواع الخبرات التي يقدمها المنهج الحديث

مرّ القول إن المنهج مجموعة من الخبرات المربية فما هي أنواع هذه الخبرات؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن تقسيم الخبرات التي يقدمها المنهج الحديث على نوعين هما:

1. الخبرات المباشرة

وهي تلك الخبرات التي يكتسبها الفرد لقيامه بعمل معين أو نشاط معين في بيئة معينة بشكل مباشر إذ ينجم عن ممارسته ذلك العمل خبرة مباشرة كما يجري عند إجراء تجربة معينة من الطالب فعلى سبيل المثال عندما يجري الطالب تجربة لمعرفة الدرجة التي يتجمد بها الماء النقي فإنه يكتسب خبرة مباشرة، وعندما يقوم الطالب بتشريح الأرنب لمعرفة مكونات جهازه الهضمي فإنه يكتسب خبرة مباشرة، وعندما يؤدي الطالب درساً تطبيقياً في برنامج الإعداد فإنه يكتسب خبرة مباشرة وهكذا.

وللخبرة المباشرة دور كبير في العملية التربوية وفي عملية التعلم وعلى هذا الأساس دعا إليها المربي جان جاك روسو في كتابه أميل والمربي بستالوزي، وشددت عليها التربية الحديثة ويمكن إيجاز ماتوفره الخبرة المباشرة بما يأتي:

- إنها تعطي المفاهيم، والمعلومات، والأحكام والقوانين والحقائق التي يتوصل إليها المتعلم معنى أكثر دقة وتجعلها ذوات معنى في ذهن المتعلم؛ لأن المتعلم فيها يمارس ظواهر طبيعية ترتبط بالواقع الذي يمثل جانباً من جوانب الحياة وهذا يساعد على تكوين مدركات سليمة لا يستطيع التعليم اللفظي توفيرها للمتعلم.

- إن ما يتعلمه الإنسان بالخبرة المباشرة يكون أكثر ثباتاً في الذهن، ومقاومة للنسيان.

- إن التعلم بالخبرة يسهم بجعل العملية التعليمية ذات معنى ويطرد الملل والسأم عن المتعلم ويمكنه من التوصل إلى التعميمات من خلال استخلاص العوامل

والمؤثرات المحيطة بالموقف ذاته، وإجراء المقارنة، والتحليل والنقد، والاستنتاج، والتوصل إلى التعميمات وتحليل المواقف المشابهة في ضوء الخبرات السابقة.

- إن التعلم بالخبرات المباشرة يجعل المتعلم إيجابياً نشطاً في الموقف التعليمي.
- الخبرة المباشرة تنمي القدرة على التفكير.
- تعلم الطالب بالخبرة المباشرة يوفر الوقت للمدرس فيستغله في أمور تربوية أخرى بدلاً من أن يقضيه في الإلقاء.
- إن التعلم بالخبرة المباشرة يجعل المتعلم أكثر ثقة بنفسه لأنه يمكنه من التوصل إلى نتائج معينة بنفسه. زد على ذلك فإنه ينمي فيه الاستعداد للتعلم الذاتي.
- إن التعلم بالخبرة المباشرة يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين.
- يوفر فرصة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين[1].

2. الخبرات غير المباشرة

هي خبرات الآخرين التي يتم اكتسابها بالقراءة في الكتب أو المجلات والدوريات العلمية، أو مشاهدة الأفلام، أو ما يحدث للآخرين، أو المسرحيات، أو الاستماع إلى المحاضرات والندوات.

وقد يكون التعلم بالخبرات غير المباشرة ضرورياً ومهماً للأسباب الآتية:

1. عدم توفر الوقت الكافي لتعلم كل شيء بالخبرات المباشرة خاصة ونحن نعيش في عصر يشهد انفجاراً معرفياً واتساعاً وتراكماً هائلاً في المعلومات والخبرات يجعل من المستحيل على المتعلم اكتساب هذا الكم الهائل من المعلومات بالخبرة المباشرة.
2. هناك مواقف يستحيل التعلم فيها بالخبرة المباشرة مثل عملية الإنبات، وهضم الغذاء، والدورة الدموية، وما شاكلها.

(1) حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمي المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، عمان، 2005 ص33.

3. هناك مواقف يشكل تعلمها بالخبرة المباشرة خطراً على المتعلم فيتم اللجوء إلى تعلمها بالخبرة غير المباشرة مثل الزلازل والبراكين، والتفجيرات النووية وغيرها.

4. توجد مواقف يصعب فيها التعلم بالخبرة المباشرة كدراسة أعماق البحار والحياة في المناطق الصحراوية، والكواكب.

5. قد يكون البعد المكاني سبباً من أسباب اللجوء إلى التعلم بالخبرة غير المباشرة على سبيل المثال دراسة نمط الحياة في الأسكيمو التي تتطلب ذهاب المتعلمين إلى هناك لملاحظة حياة الناس هناك وهذا أمر غير ممكن لذلك يتم اللجوء إلى الخبرة غير المباشرة.

6. قد يكون البعد الزماني سبباً في اللجوء إلى الخبرات غير المباشرة كما هو الحال في دراسة التاريخ فعندما ندرس حياة العرب في صدر الإسلام أو قبل الإسلام لا يمكننا تعلم ذلك بالخبرة المباشرة بسبب عامل الزمن فنلجأ إلى التعلم بالخبرة غير المباشرة.

7. إن هناك معلومات تتعلق بمكونات أو كائنات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة فتقتضي دراستها أن تعرض في فيلم كما هو الحال في دراسة البكتيريا والفطريات وما شاكلها.

8. في بعض الأحيان يكون التعلم بالخبرة المباشرة مكلفاً ومن الصعب أن تتحمله حتى الدول الغنية، وتلافياً لارتفاع الكلفة يتم اللجوء إلى التعلم بالخبرات غير المباشرة.

ميزات التعلم بالخبرات غير المباشرة

في ضوء ما تقدم وما تقدمه الخبرات غير المباشرة فللتعلم بها ميزات يمكن إجمالها بالآتي:

1. تمكن المتعلم من الاستفادة من خبرات الآخرين في مجالات الحياة المختلفة مهما بعدت المسافات، وطال الزمن بين المتعلم وبينهم، وبذلك فهي توفر لنا التغلب على عامل الزمان والمكان.

2. التعلم بها يوفر الوقت والجهد والمال. ويعد العامل الاقتصادي فيها عاملاً مهماً في العملية التعليمية.

3. تعد البديل الوحيد عندما يشكل اللجوء إلى الخبرة المباشرة خطراً أو صعوبة على المتعلم.

4. تعد الخبرة غير المباشرة أساسية للمرور بالخبرة المباشرة ففي الكثير من الحالات التي يراد للفرد أن يمر بخبرة مباشرة يحتاج فيها إلى خبرة غير مباشرة تساعده على المرور بالخبرة المباشرة مثل إجراء التجارب في البحوث؛ فلكي يجري الفرد التجربة لابد أن تكون لديه معلومات وخبرة سابقة للمرور بهذه الخبرة الجديدة وإن هذه الخبرة السابقة يتحصل عليها بالقراءة أو المحاضرات أو غير ذلك.. ومثال ذلك أيضاً: المشكلات التي قد تعترض الباحث فإن حلها يتطلب من الباحث قراءات متعددة وهذه القراءات هي خبرات غير مباشرة تؤسس للخبرة المباشرة.

5. سهولة الحصول على الخبرات غير المباشرة فغالباً ما يتم الحصول عليها عن طريق:
   - كتب دراسية تحتوي شيئاً من تراث الآخرين وخبراتهم.
   - الوسائل التعليمية كالأفلام والصور، والنماذج، والمجسمات، والرسوم، والتمثيليات والمسرحيات والتسجيلات الصوتية.

6. تسهم في نقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل.

7. توفر الاستفادة من جهود العلماء والمفكرين السابقين.

ولما كانت للخبرات غير المباشرة هذه الأهمية في العملية التعليمية ينبغي الاهتمام بمصادر الخبرة غير المباشرة وجعلها أكثر فعّالية في التعلم بتوفير الشروط الآتية:

أ. بما أن الكتب الدراسية تعد من أكثر مصادر الخبرة غير المباشرة شيوعاً في مجال التعليم يجب تطويرها تطويراً جذرياً يتناول أسلوب التأليف واعتماد ترابط الموضوعات والتدرج من السهل إلى الصعب فيها فضلاً

عـن الاهـتمام باختيـار المحتـوى والإخـراج بحيـث يكـون لهـا دور في جـذب الطلبـة لقراءتها، وعدم النفور منها.

ب. الاهتمام بإصدار كتيبات مصاحبة للكتاب تتسم بصغر الحجم وجمال الطباعة والإخراج واحتوائها على صور ملونة جذابة يتناول كل كتيب موضوعاً من موضوعات الكتاب المدرسي بشيء من التوضيح فإذا كان الكتاب يتضمن وحدات عن القلب، والدم، والهواء، والمحرك، والبطارية، والكواكب، والفضاء، وهكذا يرفق بكتيبات يتضمن كل منها موضوعاً من هذه الموضوعات مشفوعاً بالصور الجذابة والمخططات التوضيحية التي تستهوي الطالب وتزيد من فرص اكتسابه الخبرة.

ج. الاهتمام بالوسائل التعليمية من صور وأفلام ورسوم ونماذج ومجسمات وتسجيلات وجعلها جذابة تشد الدارس إليها. فضلاً عن مراعاتها مستوى المتعلمين واكتسابها بالدقة العلمية.

د. تدريب الطلبة على القراءة الصحيحة وتنمية القدرة لديهم على الفهم، والتحليل وإصدار الأحكام، وإبداء الرأي في المقروء.

ه. الاهتمام بتنمية القدرة لدى المتعلمين على التعلم الذاتي وتنمية الاتجاه نحو القراءة والتحصيل في مراحل الدراسة المختلفة.

ومما يجب التنبه عليه هو أن الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة تتكامل مع بعضها في عملية التعلم لأن درجة فهم المقروء مرتبطة بما لدى القارىء من خبرة مباشرة حول المقروء وكذلك فهم الفيلم مرتبط بما لدى المشاهد من خبرة مباشرة حول موضوعه. والحال نفسه مع الخبرات غير المباشرة فهي تؤثر في الخبرات المباشرة وتؤسس لها كما ذكرنا في موضوع إجراء التجارب والحاجة إلى معرفة ما توصل إليه الآخرون من قوانين وتعميمات.

وتأسيساً على تكامل الخبرات المباشرة وغير المباشرة في التعلم يجب على واضعي المناهج والقائمين عليها تنظيم هذه الخبرات وتنسيقها عند بناء المنهج، وتحديد حجم الخبرة والوقت الملائم لإكسابها واكتسابها مع التشديد على الخبرات المباشرة في المرحلة الابتدائية لأن المتعلم في هذه المرحلة يدرك المحسوسات أكثر من إدراكه المجردات.

مكونات المنهج بمفهومه الحديث

إن المنهج بمفهومه الحديث الواسع لا يقتصر على الموضوعات أو المقررات الدراسية إنما يتسع ليشمل ما يأتي:

1. **المقررات الدراسية**. وتتضمن المعلومات والخبرات التي يراد تقديمها للطلبة، ويجب أن تنظم على وفق أسس ومعايير تربوية منها:
   - صلتها بالحياة.
   - ارتباطها بحاجات المتعلم والمجتمع.
   - صلتها بالبيئة وحاجاتها.
   - المعرفة وما يحصل فيها من تطور.
   - مراعاتها لقدرات المتعلمين.
2. **الكتب والمراجع**. وتعتبر ترجمة للمقررات الدراسية ولها دور مؤثر في عمل المدرس والمتعلم والمنهج بجميع مكوناته لذلك يجب الاهتمام بحسن تأليفها وإخراجها ومراعاة التدرج والترابط بين موضوعاتها كما ذكرنا.
3. **الوسائل التعليمية** بأنواعها المختلفة تعد جزءاً مهماً من المنهج في ظل المفهوم الحديث.
4. **الأنشطة.** لأن المنهج الحديث يقوم على أساس نشاط الطالب وإيجابيته في العملية التعليمية، ومشاركته فيها بشكل فعّال علماً بأن الأنشطة التي تعد جزءاً من المنهج لا تقتصر على الأنشطة التي يمارسها الطلبة في داخل المدرسة بل يشمل الأنشطة التي يمارسها الطلبة خارج المدرسة تحت إشرافها كما ذكرنا في مفهوم المنهج. وقد تكون هذه الأنشطة ثقافية، أو تجربه أو زيارات ميدانية يكتسب بها الطلبة

المعلومات وتتكون لديهم الميول والاتجاهات والمهارات والقيم التي من شأنها الإسهام في تعديل سلوكهم.

5. **الامتحانات وأساليب التقويم.**

للامتحانات أثر كبير في المنهج بفعل أثرها في توجيه عمل المعلم والطالب لذلك حظيت بمكانة مهمة في مجال العمل التربوي وعدت معياراً لجودة العمل التربوي فإذا ساءتْ ساءت التربية، وإذا صلحت كان ذلك وسيلة لإصلاح المنهج والتربية لذلك أصبح التقويم ملازماً للعملية التعليمية وله وظائف تشخيصية، وعلاجية. ويتسم التقويم حالياً بالشمول والتنوع والاستمرارية والتنوع.

6. **طرائق التدريس.**

لطرائق التدريس الأثر البالغ في تحقيق أهداف التربية لأن المعلم لا يعلّم بمادته فقط إنما بطريقته وأسلوبه، وشخصيته، وعلاقته بالمتعلمين ومستوى تأثيره فيهم وتأثيرهم به ولهذا فللطريقة والمعلم دور كبير في العملية التعليمية وعلى هذا الأساس يعد المعلم والطريقة من أركان المنهج الأساسية.

وتأسيساً على أهمية المعلم في المنهج زاد الاهتمام بإعداد المعلم، وتدريبه وتحقيق جميع الفرص الملائمة لتحقيق نموه المهني بما في ذلك حل جميع المشكلات التي تواجه المعلمين ورفع مستواهم.

7. **المباني والمعدات والتسهيلات الإدارية.**

تعد المباني المدرسية والمعدات والتسهيلات الإدارية من العناصر الأساسية في المنهج بمفهومه الحديث لما لها من دور في تهيئة المناخ التربوي الملائم للمتعلم كي يتعلم وللمعلم كي يعلّم.

ولما كانت التربية الحديثة تقوم على إيجابية المتعلم، ونشاطه، ومشاركته فإن ذلك يتطلب أن تكون مباني المدرسة ومرافقها ملائمة لتحقيق هذه الغايات.

فالمدرسة ذات القاعات الواسعة النظيفة، والملاعب الفسيحة، والحدائق الجميلة، والمكتبات الغنية بمصادر المعرفة، والمختبرات الجيدة، والمواصلات الميسرة توفر مناخاً محبباً لنفوس الطلبة يشدهم إلى المدرسة فتتيسر مهمة المدرسة في أداء رسالتها وتحقيق أهداف التربية.

إن هذه المكونات تشكل المنهج بتبادل الأثر والتأثير في بعضها لذلك فإن العناية بها جميعاً هي وسيلة التربية لتحقيق أهدافها وأداء المسؤوليات المترتبة عليها.

الاتجاهات الحديثة في دراسة المنهج

نجم عن قصور المنهج التقليدي والانتقادات الموجهة للمفهوم التقليدي للمنهج، وما حصل من تقدم تكنولوجي، وما توصلت إليه الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس ظهور اتجاهات حديثة في دراسة المناهج أهمها:

1. **اعتبار المنهج مجالاً معرفياً منظماً**

بني هذا الاتجاه على ما أقترحه جيروم برونر في ستينيات القرن العشرين حول إمكانية بناء المنهج على وفق بنيته المعرفية والنظر إلى المعرفة على أنها عملية وليست منهجاً. ومن ثم تعليم التلاميذ طرق اكتساب المعرفة والحصول عليها. والمقصود بالبنية المعرفية التراكيب الداخلية للمفردة المنظمة التي تتضمن الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والعمليات المعرفية.

2. **اعتبار المنهج خبرة تعليمية موجهة.**

ظهر هذا الاتجاه عندما أصبح ينظر للمنهج على أنه مجموعة الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت إشراف المدرسة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المنهج مجموعة من الخبرات التربوية التي يكتسبها الطلبة تحت إشراف المدرسة وتوجيهها. وإن الخبرة تعني موقفاً تربوياً تجري فيه عملية التعليم والتربية معاً تضم معارف وحقائق ومفاهيم وتعميمات واتجاهات وقيماً ومهارات إذا ما مرّ بها الفرد المتعلم يكتسب خبرة مربية.

فالمنهج من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه يعني مجموعة الخبرات التي يمر بها المتعلم في العام الدراسي، وتعد الخبرة عندهم وحدة بناء المنهج[1].

3. اعتبار المنهج نظاماً.

النظام هو الكل المتكامل الذي تتكامل أجزاؤه وتتفاعل فيما بينهما لتحقيق أهداف النظام.

ظهر هذا الاتجاه عند ظهور أسلوب النظم وينظر بموجبه إلى المنهج على أنه نظام فرعي من النظم التربوي الذي يعد هو الآخر نظاماً فرعياً من النظام الاجتماعي ويتسم النظام بترابط مكوناته وتداخلها في التأثير والتأثر وتكاملها في تحقيق أهداف النظام.

والمنهج في ضوء مفهوم النظم نظام يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات، والتغذية الراجعة لا ينفصل عن سياقه الاجتماعي والثقافي، والاقتصادي لأنه بحد ذاته فرع من النظام العام فهو يتأثر بالنظم الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والسياسية.

وتأسيساً على هذا المفهوم يمكن القول:

- إن النظام الاجتماعي العام يتكون من أنظمة فرعية من بينها النظام التربوي.
- إن أنظمة المجتمع جميعها تتفاعل من أجل تحقيق أهداف المجتمع.
- إن المنهج يعد محور الأنظمة التربوية والاجتماعية لأن تحقيق أهداف المجتمع منوطة به.
- إن جميع الأنظمة يجب أن تكون مفتوحة على بعضها وإن نظام المنهج يجب أن يكون مفتوحاً متحركاً بعيداً عن الركود والثبات لأن المجتمع متغير وأهدافه متغيرة ونظامه التربوي متغير.
- وكما أن النظم الفرعية يجب أن تترابط لتشكيل النظام الكلي كذلك عناصر النظام الفرعي بحيث تتكامل وتترابط لتشكل النظام وعلى هذا الأساس فإن

(1) عبد السلام عبد الرحمن جامل، مصدر سابق، ص32.

عناصر المنهج يجب أن تتكامل وتترابط لتشكل نظام المنهج لأن تحقيق أهداف المنهج يتوقف على تكامل جميع عناصره وعملياته.

مكونات المنهج على وفق اتجاه النظم

يتكون المنهج كنظام من:

أ. المدخلات وتضم:

- أهداف المنهج المشتقة من حاجات المتعلم والمجتمع.
- المتعلم وما يتصل به.
- المعلم وما يتصل به.
- إمكانات البيئة.
- المعرفة التي يتضمنها المنهج وما يتصل بها.
- التسهيلات الإدارية.

ب. العمليات وتضم:

- تصميم المنهج وتجربته.
- أساليب التدريس وطرائقه.
- ما يقوم به المعلم.
- ما يقوم به المتعلم.
- التقويم.

ج. المخرجات وتتمثل في:

- النمو الشامل للمتعلم.
- تحقيق أهداف النظام التعليمي.

د. التغذية الراجعة وترمي إلى:

- تحديد درجة ملاءمة المدخلات للمخرجات.

- تعديل عناصر النظام لتحسين نوعية المخرجات بما في ذلك تطوير مهارات المعلمين ونوعية المواد، والإمكانات المادية اللازمة للعملية التعليمية.

4. اعتبار المنهج خطة عمل

يمثل هذا الاتجاه بول هيرست الذي يرى أن المنهج برنامج من النشاطات يصمم بطريقة تمكنه من إيصال الطلبة إلى غايات، وأهداف تربوية ومهنية لكون التربية عملية هادفة منظمة؛ ولأن المنهج وسيلة المدارس في تحقيق أهدافها فيمكن النظر إلى المنهج على أنه خطة عمل تعد مسبقاً.

ويؤكد هذا الاتجاه في النظرة إلى المنهج بوشامب Beauchamp الذي رأى أن المنهج خطة لتربية التلاميذ في أثناء وجودهم في المدرسة[1].

وهكذا فإن هذا الاتجاه يعتبر المنهج وثيقة مكتوبة تحدد أنواع التعليم التي يراد من المعلم والمتعلمين أداؤها لغرض تحقيق الأهداف المطلوبة.

الفروق بين المفهوم الحديث والمفهوم التقليدي للمنهج

هناك الكثير من الفروق بين المفهومين الحديث والتقليدي للمنهج يمكن إيجازها بالآتي:

1. المنهج الحديث يؤكد الاهتمام بالتنمية الشاملة للمتعلم معرفياً ووجدانياً ومهارياً في حين يشدد التقليدي على الجانب المعرفي ويهمل الجوانب الأخرى.
2. يشدد المنهج الحديث على تنوع مصادر المعرفة في حين يعتمد التقليدي الكتاب المدرسي بوصفة المصدر الرئيس للمعرفة.
3. يشدد المنهج الحديث على توليد الأفكار والابتكار فيما يؤكد التقليدي نمطية المعرفة.
4. المتعلم في المنهج الحديث محور العملية التعليمية يتسم بالنشاط والفاعلية في حين يتسم بالسلبية في المنهج التقليدي ويقتصر دوره على التلقي والحفظ والاستظهار.

(1) Geoqe A. Currucalum theory. 7 thed. (ltasca. Peacock publishers). 1981, p. 7.

5. يشدد المنهج الحديث على الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيئة الاجتماعية وتوجيه المدرسة لخدمة المجتمع في حين يعزل التقليدي المدرسة عن المجتمع.
6. يشدد الحديث على الاهتمام بخصائص المتعلمين وقدراتهم في حين يشدد التقليدي على المادة وترتيبها وتسلسلها المنطقي.
7. يشدد الحديث على كيفية التعلم في حين يشدد التقليدي على ماهية التعلم.
8. أدوار المعلم في الحديث متعددة في حين يقتصر دوره في التقليدي على نقل المعرفة إلى المتعلم.
9. وسائل التقويم في الحديث متنوعة تشمل جميع جوانب التعلم في حين تهتم الاختبارات التحصيلية بالمحتوى التعليمي فقط في التقليدي.
10. المنهج الحديث يرفض الركود ويخضع إلى التطور والتغير المستمر لمواكبة تطورات العصر في حين يتسم التقليدي بالثبات وعدم قبول التعديل.
11. الأنشطة في المنهج الحديث جزء من المنهج يخطط لها ولها أهداف في حين أنها في التقليدي إن حصلت فهي للترفيه.
12. يتعامل المنهج الحديث مع حاجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم ويراعي الفروق الفردية في حين لا مكان لحاجات المتعلمين في التقليدي.
13. يسهم الحديث في تحبيب المدرسة إلى نفوس المتعلمين في حين يؤدي التقليدي إلى نفور الطلبة من المدرسة والمواد الدراسية.
14. الحديث يوفر للمعلم فرص النمو المهني في حين يؤدي التقليدي إلى الجمود الفكري لدى المعلم.
15. يشدد على أن تكون المواد الدراسية مترابطة في حين تقدم المواد في التقليدي منفصلة عن بعضها.
16. يشدد المنهج الحديث على تنمية قدرات التفكير ومستويات الإدراك العقلي المختلفة في حين يهتم التقليدي بأدنى مستويات الإدراك وهو التذكر والحفظ.

17. يهتم المنهج الحديث بتنمية القدرة على التعلم الذاتي في حين يكون المتعلم في التقليدي سلبياً معتمداً على المعلم.

18. يهتم المنهج الحديث بتنويع طرائق التدريس وتجديدها في حين يقتصر التقليدي على الإلقاء والتلقين.

19. يوفر المنهج الحديث حرية للمعلم والمتعلم في حين يسلب التقليدي حريتهما، ولا يسمح لهما بالابتكار والإبداع.

العوامل المؤثرة في المنهج

يتأثر المنهج بعوامل كثيرة منها خارجية ومنها داخلية أما العوامل الخارجية فمنها:

1. الفلسفة التربوية التي يستند إليها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية فمن المعروف أن الفلاسفة اختلفوا في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية وترتب على ذلك اختلاف المربين الذين أسسوا أفكارهم التربوية على تلك الفلسفات فمن أسس أفكاره على الفلسفات التقليدية كالمثالية مثلاً أهتم بالجانب العقلي والأخلاقي وترك تربية الجسم وحاجات المتعلم النفسية لأن المثالية تنظر إلى الإنسان على أنه يتكون من عنصرين منفصلين عن بعضهما هما العقل والجسم وبما أن العقل وسيلة الإنسان لإدراك ما في عالم المثل فشددت على الاهتمام بالعقل بوصفه السائس.

أمّا من يؤسس أفكاره على الفلسفات الحديثة فإنه يشدد على التنمية الشاملة للمتعلم لأن الفلسفات الحديثة تهتم بالفرد من جميع جوانبه وحاجاته وحاجات المجتمع، وتحقيق أقصى ما يمكن من التقدم للفرد والمجتمع.

2. العوامل الاجتماعية. بما أن المنهج في مفهومه الحديث يقوم على أساس أن المدرسة في خدمة المجتمع وأن المجتمع هو الذي أنشأ المدرسة وأنفق عليها وهو الذي يتخذها لبناء الأجيال القادمة التي يريدها لذلك فإن المجتمع يريد من المدرسة أن تسير في ركابة وتكون عوناً له في تحقيق أهدافه وآماله. وبما أن المنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق آمال المجتمع فإن المنهج لابد أن يتأثر بالعوامل الاجتماعي من

خلال صلته الوثيقة بمستويات المجتمع المختلفة بدءاً من الأسرة والمؤسسات الإعلامية وفلسفة المجتمع وخططه وعلى هذا الأساس فإن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة بالمجتمع وهذا يتطلب تحليل أنشطة المجتمع وتحديد ما يسود في المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وأفكار.

3. خصائص العصر وظواهره. لظهور العصر وخصائصه أثر كبير في بناء المنهج، وتطويره ومن سمات عصرنا الذي نعيش الثورة التكنولوجية والتطور المعرفي الهائل وظاهرة العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

إن هذه السمات والظواهر تقتضي اهتمام المنهج بما يأتي:

- الاهتمام بالعلوم مادة وطريقة، وتنمية القدرات الإبتكارية لدى المتعلمين.
- الاهتمام بالجوانب العلمية والتطبيقية في الحياة.
- الاستعانة بما هو مفيد من الماضي في بناء الحاضر وتسخير الحاضر وتوظيفه في خدمة المستقبل.
- الاهتمام بتنمية التفكير العلمي الناقد لدى المتعلمين.
- الانفتاح على المجتمعات الأخرى للاستفادة من الانفجار المعرفي والثقافات المتغيرة في ظل عصر العولمة.

4. مصادر البيئة الطبيعية. بما أن المفهوم الحديث يشدد على الاستفادة من المصادر الطبيعية في البيئة في عملية التعليم فلا شك أن المنهج يتأثر بهذه المصادر التي تتوافر في البيئة التي يعيش فيها الطالب لأنها تعد جزءاً من المنهج وتتكامل مع عناصره الأخرى في التأثير في المنهج.

أما العوامل الداخلية التي يمكن أن تؤثر في المنهج فتتعلق بمدخلات المنهج وعملياته مثل:

1. أهداف المنهج وما يتصل بها من تنوع وشمول وصلة بحاجات المجتمع والطلبة.
2. المعلم وطريقة إعداده وعلاقاته مع الطلبة والعاملين في المدرسة.

3. التلميذ ونضجه واستعداداته وخصائصه ونموه لأن لكل مرحلة من مراحل نمو المتعلم خصائص مميزة فعلى المنهج أن يستجيب لخصائص المتعلمين. زد على ذلك طرائق التدريس وإستراتيجياته.
4. المعارف والخبرات والمهارات التي يحتوي عليها المنهج ويريد تقديمها إلى الطلبة.
5. أساليب التقويم وأنواعه ومعاييره.

كل هذه العوامل تؤثر في نوع المنهج ونتائج تطبيقه.

عناصر المنهج التعليمي

تختلف عناصر المنهج التقليدي عنها في المنهج الحديث تبعاً لاختلاف مفهوميهما والفلسفة التربوية التي يبنى عليها كل منهما.

فالمنهج التقليدي تتحدد عناصره بالمواد الدراسية المنفصلة وتوجه العناية فيه نحو إتقان المواد الدراسية بوصف إتقانها يعد الهدف الأسمى للعملية التعليمية في ضوء فلسفة المنهج التقليدي.

إن المنهج التقليدي يبنى من متخصصين في فروع المعرفة فيقسمون ما يدرسه التلاميذ إلى مواد دراسية ويحددون الموضوعات التي تدرس في كل مادة لكل مرحلة من مراحل الدراسة ولكل صف فيها.

وتنظم الموضوعات على أساس منطق المادة أو على وفق التدرج من السهل إلى الصعب أو على أساس الترتيب الزمني للمعلومات.

ويتسم اليوم الدراسي في المنهج التقديم بأنه مقسم على حصص دراسية تخصص كل حصة لدراسة مادة معينة. وعلى هذا الأساس يكون التعلم مجزءاً تنفصل فيه المواد عن بعضها.

أما عناصر المنهج الحديث فهي أربعة عناصر رئيسة هي:

1. الأهداف.

2. المحتوى.

3. الأنشطة وطرائق التدريس وأساليبها.

4. التقويم وأساليبه وأدواته.

وبذلك يتضح أن المنهج الحديث أوسع في عناصره من المنهج التقليـدي ولهـذا يطلـق عـلى مفهومـه المفهوم الواسع للمنهج. ومن الملاحظ أن هذه العناصر توفر الإجابة على الأسئلة الأربع التي يجب على مـن يتولى مهنة التعليم معرفة الإجابة عنها وهي:

لماذا أعلم؟ (الأهداف).

ماذا أعلم؟ (المحتوى).

كيف أعلم؟ (طرائق التدريس وأساليبها).

كيف أحكم على نتائج التعلم (التقويم وأساليبه).

إن العناصر المذكورة تتسم بأنها غير منفصلة عن بعضها فهـي متداخلـة متبادلـة التـأثير والتـأثر مترابطة ترابطاً وثيقاً فيما بينها وإن أي خلل في أي منها يؤثر في مستوى تحقق أهداف المنهج.

وسنوضح فيما يأتي كلاً من هذه العناصر ومكوناته

أولاً: الأهـــداف

إذا كانت التربية تعني عملية إحداث تغـيّرات إيجابيـة في سـلوك المتعلمـين فـإن الهـدف يعنـي التغيّر الذي يراد إحداثه في سلوك المتعلمين عن طريق عملية التعلم ويعرف الهدف العـام بأنـه الغايـة التي تسعى التربية إلى تحقيقها، ويعرف أيضاً بأنه استبصـار مسـبق لمـا سـتكون عليـه النهايـة الممكنـة لعملية التعلم في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة.

فالأهداف تمثل العنـاصر والأغـراض التـي يسـعى إليهـا واضـعو المنـاهج، ويتـولى المعلـم اتخـاذ الإجراءات والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها.

والأهداف تتدرج من الشامل العام إلى الضيق الخاص، ويعد أعم الأهداف وأشملها وأبعدها، وهو ما يطلق عليه الهدف العام أو الهدف بعيد المدى أمّا أضيق الأهداف فتسمى الأهداف التعليمية أو التدريسية ويكون مدى تحقيقها قصيراً.

إن الأهداف في المفهوم الحديث للمنهج يجب أن تتصل بحاجات المتعلمين وخصائصهم وحاجات المجتمع وما يريده من التربية. ولما كانت هذه الحاجات متغيرة فإن هذا يعني أن أهداف المنهج في تغير مستمر لتواكب التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. فالأهداف إذن ليست ثابتة وهذا يعني وجوب إعادة النظر بأهداف المنهج بين الحين والحين لتتواكب مع حاجات الفرد والمجتمع.

مصادر اشتقاق الأهداف:

لا شك أن الأهداف التربوية لا توضع اعتباطاً، إنما تستند إلى مصادر تشتق منها وإن هذه المصادر تختلف باختلاف الفلسفة التربوية التي يتبناها المنهج فالمنهج الذي يتبنى الفلسفة التقدمية تختلف عنده مصادر اشتقاق الأهداف عن مصادرها في المنهج الذي يتبنى التواترية أو الجوهرية.

لأن التقدميين يعتقدون أن المتعلم وما يتصل به من حاجات واهتمامات وميول هو المصدر الرئيس لاشتقاق الأهداف التربوية في حين أن الأساسيين يعتقدون أن المواد الدراسية والمعلومات، وهضمها تعد المصدر الأساس لاشتقاق الأهداف التربوية وعلى الرغم من تباين وجهات نظر الفلسفات التربوية يمكن إجمالها كما ترى أغلب الفلسفات التقدمية بالآتي:

1. الفلسفة التي يتبناها المجتمع وحاجاته التي يعبر عنها في عالم فلسفة الدولة وحاجاتها لأن الأهداف تحدد في ضوء ما تريده تلك الفلسفة من الفرد وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتجسد فلسفة المجتمع وقيمته وعاداته وتراثه في الأهداف التربوية لذلك عُدّ المجتمع وفلسفته من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التي يتبناها المنهج.

2. المتعلم وخصائصه وحاجاته وما يتصل به من ميول واهتمامات لأن المتعلم هو المستفيد في العملية التربوية فلا بد أن تتأسس الأهداف التربوية على تلك الحاجات والميول والانطلاق منها في العملية التربوية لتنمية المتعلم تنمية شاملة.

3. التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في العملية التربوية التي يجب أن لا تكون بعيدة عما يحصل في العالم من تطور علمي وتكنولوجي لذلك يجب على واضعي المناهج تقصي ما وصل إليه العالم في هذا المجال والاستناد إليه في اشتقاق الأهداف التربوية.

4. طبيعة المادة ومعطياتها. إن طبيعة المادة وخصائصها لا يمكن أن تستبعد عند اشتقاق الأهداف التربوية بل يجب استحضارها والاستعانة بها عند صوغ الأهداف التربوية، لأن لكل مادة معطياتها وخصائصها التي تميزها من غيرها. لذلك فإن المادة وما يتصل بها تعد مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

5. الاتجاهات التربوية الحديثة تعد مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية. وذلك لأن من المهم ربط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة لكي تواكب التطور ومن هذه الاتجاهات:

   أ. تبني مبدأ التعلم الذاتي.

   ب. ربط ما يتعلمه الفرد في المدرسة بالحياة.

   ج. التعلم التعاوني.

   د. تبني مفهوم الجودة في التعلم والتعليم.

معايير الأهداف التعليمية:

للأهداف معايير وصفات يجب أن تتوافر فيها منها:

1. أن تكون واضحة قابلة للقياس لكي تتاح الفرصة لتقويم العملية التعليمية في ضوئها.

2. أن تستند إلى فلسفة اجتماعية وتربوية سليمة فمن غير الصحيح أن تستند إلى فلسفة تقدس الماضي، أو فلسفة تعد القوة أساس الحياة فتتجه إلى تنمية جسم المتعلم وتترك عقله ووجدانه.
3. أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقق في ظل الظروف المتاحة.
4. أن تقوم على أسس نفسية سليمة تراعي قدرات المتعلمين.
5. أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة.
6. أن توفر خبرات ذوات معنى للمتعلمين وتسهم في تعديل سلوكهم.
7. أن تلبي حاجات المتعلمين وتأخذ بها.
8. أن تتلاءم والمرحلة الدراسية ونوعية المؤسسة التعليمية[1].

تصنيف الأهداف:

صنفت الأهداف تصنيفات عديدة وقد استخدم المربون مفاهيم عديدة للتعبير عن الأهداف بمستوياتها المختلفة، ولكن لم يكن هناك إجماع على تلك المفاهيم ويمكن أن تصنف الأهداف من وجهة نظر بعض التربويين كما يأتي.

1. الغايات.
2. الأهداف التربوية.
3. الأهداف التعليمية.

أما الغايات فتمثل ما تنتهي إليه جميع روافد العمليات التربوية فهي تمثل النواتج المرغوب فيها من المجتمع ويراد من النظام التربوي تحقيقها وتعد أكثر مفاهيم الأهداف شمولاً واتساعاً واستغراقاً للوقت فهي إذن تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف أو تمثل أهداف النظام التربوي كله. ومن أمثلتها:

أ. إعداد مواطن صالح.

ب. إعداد مواطن يعتز بعروبته.

---

(1) محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، دار الشروق، 2006، ص75.

أما الأهداف التربوية فتطلق على الأهداف العامة لأي مؤسسة تعليمية نظامية سواء أكانت هذه المؤسسة تخص المجتمع كله، أم تخص مرحلة دراسية، أم مناهج دراسية محددة ويطلق عليها الأهداف العامة. ويندرج تحت هذا المستوى مجموعة من المستويات الفرعية مثل:

أ. الأهداف العامة للنظام التربوي الرسمي (أهداف وزارة التربية).

ب. الأهداف العامة لكل مرحلة دراسية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية، جامعية).

ج. الأهداف العامة لكل صف في مرحلة (أول ابتدائي، ثاني ابتدائي، ثالث ثانوي).

د. الأهداف العامة لكل مادة في مرحلة (عربية، إنكليزية، جغرافية، رياضيات).

وهكذا فإن لكل مرحلة أهدافاً عامة، ولكل مادة أهدافاً عامة ومن الجدير بالذكر أن الزمن الذي تستغرقه الأهداف العامة أقل من ذلك الذي يلزم تحقيق الغايات.

أما الأهداف التدريسية فهي الأهداف التي تشتمل على مضمون تعليمي، أو تربوي وتصاغ على شكل عبارات تمثل نواتج تعليمية أو تربوية يمكن ملاحظتها وقياسها ويطلق عليها الأهداف السلوكية.

بناء الأهداف التربوية:

تبنى الأهداف التربوية في ضوء إتباع الخطوات الآتية.

1. تحديد أهداف المجتمع أو الدولة وتحويلها إلى أهداف تربوية عامة.
2. تحديد أهداف كل مرحلة من المراحل التعليمية على أن تؤسس أهداف المرحلة السابقة لأهداف المرحلة اللاحقة وعلى هذا الأساس يجب أن نبدأ بتحديد أهداف المرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة، ثم الثانوية، ثم الجامعية.
3. تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الدراسية.
4. تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية في كل صف ضمن المرحلة.
5. تحديد أهداف كل موضوع في كل مادة دراسية في كل صف ضمن المرحلة الدراسية.

مجالات الأهداف ومستوياتها:

تعرض الكثيرون لتصنيف الأهداف التربوية، وتحديد مستوياتها إلا أن أكثر التصنيفات شيوعاً هو تصنيف بلوم Bloom الذي اعتمد مجالات الشخصية الإنسانية أساساً لتصنيفه إذ إن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاث مجالات مترابطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها، وهذه المجالات هي المجال المعـرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري أو النفسحركي وعلى هذا الأساس صنف الأهداف إلى ما يأتي:

1. المجال المعرفي أو الذهني The Cognitive Domain.
2. المجال الوجداني أو الانفعالي The Effective Domain.
3. المجال النفسحركي أو المهاري The Psychomotor Domain.

ثم تصنيف هذه المجالات إلى مستويات كما يأتي:

*** المجال المعرفي:**

صنف بلوم مستويات هذا المجال إلى ستة مستويات هي:

1. المعرفة knowledge

وتعني التذكر أو الحفظ واسترجاع المعلومات التي تم تعلمها ويتضمن ذلك استدعاء عـدد كبـير من المعلومات كالحقائق البسيطة، والمبادئ والنظريات والقوانين. ويمثل هـذا المسـتوى أدنى مسـتويات الإدراك العقلي ومن أمثلته:

أن يعدد الطالب الخلفاء الراشدين.

2. مستوى الفهم Comprehension

ويعني القدرة على استيعاب المادة وتقديمها من المتعلم بأسلوبه الخاص، أو يوجزها بلغتـه فهـو يعنـي اسـتيعاب الحقـائق والمعلومـات والقـدرة عـلى التعريـف بأسـلوب مختلـف وتفسـير الكلـمات، والترجمة من لغة إلى أخرى ومن أمثلة هذا المستوى:

أن يستنتج الطالب مفهوم الرمزية في الأدب العربي.

3. التطبيق Application

مستوى التطبيق أعلى من مستوى الفهم والتذكر، وأكثر تعقيداً؛ فيتطلب عمليات عقلية أكثر من الفهم وفيه يتم الانتقال من المستوى النظري المجرد إلى المستوى العملي المحسوس. فهو يعني تطبيق الحقائق، والمفاهيم والقوانين، والنظريات والتعميمات التي درسها الطالب فحفظها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة داخل الصف أو خارجه مثل حل المسائل الرياضية، أو المعادلات الكيميائية، ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى.

- أن يحسب الطالب مساحة مربع ضلعه عشرة أمتار.
- أن يحل الطالب تمارين المبتدأ.

4. التحليل Analysis

يعد مستوى التحليل من المستويات الثلاثة العليا في المجال المعرفي في تصنيف بلوم. ويعني أن يقوم المتعلم بتجزئة المادة إلى أجزاء أو عناصر فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات.

إن بلوغ المتعلم هذا المستوى يعني امتلاكه القدرة على تفكيك المادة إلى مكوناتها من أجل فهم بنيتها. فهو يظهر قدرة عقله أعلى من الفهم والتطبيق ومن أمثلة الأهداف التي تمثل هذا المستوى.

- أن يفرق الطالب بين الاحتلال والتحرير.
- أن يقارن الطالب بين موقف العراقيين من الاحتلال البريطاني في الحرب العالمية الأولى وموقفهم من الاحتلال الأمريكي في مطلع القرن الحادي والعشرين.

5. التركيب Synthesis

ويعني امتلاك القدرة على تركيب العناصر والأجزاء، وتكوين تركيبات جديدة منها أي تكوين كل جديد من عناصر تعلمها المتعلم بمعنى أن هذا المستوى يشدد على إنتاج أفكار جديدة وهكذا يعني القدرة على الإبداع والابتكار ومن الأهداف السلوكية التي تمثل هذا المستوى:

أن يكتب الطالب مقالة يبين فيها أسباب فرقة العراقيين وتسهيل احتلال العراق.

6. التقويم Evaluation

ويعني القدرة على إصدار أحكام تقويمية حول صلاحية الأشياء كماً ونوعاً في ضوء معايير محددة تعلّمها الطالب، وهذا يعني أن هذا المستوى أعلى مستوى مستويات التفكير الإنساني لذلك جاء في قمة الترتيب الهرمي في تصنيف بلوم المرتب على أساس الصعوبة والتعقيد ومن أمثلة الأهداف السلوكية التي تمثل هذا المستوى:

- أن يبدي الطالب رأيه في تعاون بعض العراقيين مع الاحتلال وتعاون بعضهم مع الإرهاب.
- أن ينتقد الطالب ذرائع أمريكا في احتلال العراق.

* المجال الوجداني Affective Domain

المجال الثاني من مجالات الشخصية الإنسانية هو المجال الوجداني الذي له أهمية كبيرة في حياة الإنسان إذ لاقيمة للمعارف التي يمتلكها الفرد من دون امتلاكه مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية، وأخلاقيات المهنة، وعلى هذا الأساس فإن امتلاك المعرفة بكفاية عالية لا يعني نجاحاً في أداء المهنة إنما يتطلب الأمر قيماً ومعتقدات تقتضيها المهنة التي يمتهنها وهذا هو موضوع المجال الوجداني في شخصية المتعلم.

إن هذا المجال يتضمن الأهداف التي تتعلق بالميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والوجدان من المشاعر والأحاسيس والقيم التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته.

ولهذا المجال مستويات صنفها كراثول krathowole تصنيفاً هرمياً كما يأتي:

1. مستوى الاستقبال أو التقبّل Receiving.

ويعني أن المتعلم يبدي الرغبة في الانتباه على موضوع معين، أو حادثة، أو مشكلة وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الانتباه إلى الرغبة في تقبل الأشياء،

وعدم الانصراف عنها بمعنى أن دور المتعلم هنا يتمثل بالانتباه والرغبة في المشاركة الوجدانية أو العاطفية. ومن أمثلة الأهداف السلوكية

- أن ينتبه الطالب على زميل له يروي حادثة.

2. **الاستجابة Responding**

إن هذا المستوى يتعدى الانتباه على الظاهرة أو الحدث، فيتضمن الرغبة في التفاعل مع الحدث، أو الظاهرة بمعنى أن المتعلم فيه لا يكون سلبياً يقتصر رد فعله أو استجابته على الانتباه، وإنما يشارك، ويتفاعل مع الحدث أو الظاهرة بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها، ويحاول اتخاذ موقف حيالها بطريقة ما. وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة كأداء واجب كلف به، وهذا ما يطلق عليه استجابة الإذعان والانصياع مثل إطاعة القوانين، ثم الرضا والقناعة بالاستجابة كالاستمتاع بحضور محاضرة.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن يتذوق الطالب سماع قصيدة المتنبي في هجاء كافور الإخشيدي.

3. **مستوى التقييم، أو إعطاء قيمة valuing**

ويعني إعطاء قيمة للأشياء، أو الظواهر، أو الأفكار، أو أنماط السلوك. ويهتم بالقيمة التي يعطيها المتعلم لشيء أو ظاهرة أو سلوك ما. ويتفاوت هذا المستوى بين التقبل البسيط، وبين التعهد والالتزام في مجال العمل الفعّال. وتوصف نواتج التعلم في هذا المستوى بأنها تحمل خصائص الاتجاهات، والمعتقدات، أو التقديرات.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية التي تمثل هذا المستوى:

- أن يشرح الطالب أثر الإرهابيين في تشويه المقاومة العراقية.
- أن يثمن الطالب دور سوريا والأردن في إيواء العراقيين الهاربين من فتك مغول العصر الحديث.

4. التنظيم Organization

ويعني وصول الفرد إلى بناء نظام قيمي داخلي ثابت متماسك للقيم بربط هذه القيم، ومقارنتها وتجميعها ويشدد التعلم في هذا المستوى على المقارنة والتركيب أي المقارنة بين القيم والوصول إلى تركيب قيمي جديد، أو يتناول ترتيب نظام القيم. فالمتعلم في هذا المستوى يلتزم مجموعة من القيم ويظهرها في سلوكه، أو يرتب نظاماً قيمياً منسقاً كوضعه خطة للمحافظة على نظافة المدرسة. ومن الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يلتزم الطالب الدفاع عن وحدة العراق.

5. مستوى التميز أو الوسم بالقيمة Characterization by Value

ويعني أن الفرد إذا ما وصل إلى هذا المستوى تصبح له شخصية مميزة. ويقع الاهتمام في هذا المستوى على تشكيل صفات الذات لدى الشخص متميزاً من غيره من الأفراد. إذ يتكون لدى الفرد نظام من القيم يتحكم في سلوكه. ففي هذا المستوى تتفاعل المعتقدات والأفكار والاتجاهات متكاملة لتشكيل أسلوب الفرد أو فلسفته في الحياة. ومن الأهداف السلوكية التي تمثل هذا السلوك:

- أن يثق الطالب أن الطائفية في العراق سبيل المحتلين لاحتلاله.

*** المجال المهاري أو النفسحركي Psychomotor Domain**

إن المجال المهاري أو الحركي مكون أساسي من مكونات الإنسان وإنه يتكامل والمجال المعرفي والوجداني في بناء الشخصية الإنسانية فكما أن لاقيمة للمعرفة من دون التفاعل معها فلا قيمة لتفاعل من دون جسم سليم معافى يكون العقل فاعلاً فيه تصديقاً للمقولة التي فحواها: العقل السليم في الجسم السليم. فالعقل حاجة إلى الجسم وبكليهما حاجة إلى القيم التي توجهها الوجهة الصحيحة. وكما أن للمجال المعرفي والوجداني مستويات متعددة كذلك للمجال المهاري مستويات صنفها سمبسون Simpson إلى المستويات الآتية:

1. الإدراك الحسي Perception

في هـذا المسـتوى يـتم تشـغيل أعضـاء الحـس وإثارتهـا بمثـيرات ذوات علاقـة بالسـلوك الـحسي المرغوب فيها. ودور المتعلم في هذا المستوى يتجه نحـو اسـتعمال أعضـاء الحـس لتحديـد الأدوار التـي تؤدي النشاط الحركي المطلوب تعلمه. ويتضمن الإشارة الحسية واختيار الأدوار والواجبات وثيقة الصـلة وربط الدور بالأداء.

ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أن يحدد الطالب المواد اللازمة لعمل لوحة تعبر عن وحدة العراق.

2. الميل أو التهيؤ set

في هذا المستوى يظهر المتعلم استعداداً عقلياً وجسـمياً وانفعاليـاً للبـدء بالسـلوك الحـركي المطلـوب تعلمه بمعنى يصل المتعلم مستوى الاستعداد والميل العقلي والجسمي والانفعالي نحو أداء ذلك السلوك.

ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أن يبدي الطالب رغبة في الكتابة بالخط الكوفي.

3. الاستجابة الموجهة Guided Response

في هذا المستوى يصبح المتعلم قادراً على محاكاة السلوك الحركي المطلوب تعلمـه الـذي قـام بـه المعلم وإعادته. أو أن يقوم بأداء مهارات بشكل تجريبي للبدء في أدائها فيما بعد. بمعنى أن الطالـب لا يكون سلبياً في أداء المهارة إنما يبدأ بأدائها فعلياً.

ومن الأهداف السلوكية التي تمثل هذا المستوى:

- أن يحاكي الطالب دور المعلم في إلقاء قصيدة شعرية.

4. الآلية أو التعويد Mechanism

في هذا المستوى يكون المـتعلم قـادراً عـلى القيـام بالمهـارات الحركيـة التـي لا تتصـف بالتعقيـد بطريقة تتسم بالسهولة وكأنه تصور أداءها لتكراره ذلك الأداء.

ومن الأهداف التي تمثل هذا السلوك:

- أن يتعود الطالب القفزة الثلاثية بشكل خالٍ من الأخطاء.

5. الاستجابة العلنية المعقدة Complex Overt Response

يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على أداء الحركات المعقدة نسبياً بدرجة عالية من الضبط مع السرعة والدقة في الأداء ببذل أقل ما يمكن من الجهد والطاقة.

وفي هذا المستوى يتلاشى الشك والحيرة والغموض والخوف من أداء المهارة عند المتعلم ومن الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

- أن يؤدي الطالب دور المدرس في قراءة إعلان.
- أن ينسق الموضوعات المعدّة لنشرة جدارية.

6. التكيف Adaptation

يعني أن المتعلم في هذا المستوى يكون قادراً على تعديل أنماط الحركة لما يلائم الأوضاع المستجدة، أو يلائم موقفاً يتطلب دقة أعلى. وهذا يعني أن المتعلم يكون قد أتقن المهارة، وتعرّف دقائق الأمور فيها بسبب ممارستها بدقة وسرعة عاليتين ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أن يعيد الطالب دور المدرس في قراءة قصيدة شعرية.

7. الأصالة أو الإبداع Origination

إن بلوغ المتعلم هذا المستوى يعني أنه أصبح قادراً على إيجاد أنماط جديدة من الحركات أو تطوير سلوك حركي للحد الذي يصل فيه درجة من الإبداع لمواجهة مشكلة معينة أو وضع جديد. وفي هذا المستوى يكون المتعلم قادراً على إصدار أحكامٍ على أداء المهارات الإبداعية من غيره في ضوء ما أكتسب من خبرة طويلة ومن الأهداف التي تمثل هذا المستوى:

- أن يبتكر الطالب وسيلة تعليمية لقياس نسبة الرطوبة في الهواء.

ثانياً: المحتوى

المحتوى هو أحد عناصر المنهج وله دور كبير في تحقيق أهداف المنهج ويعرف المحتوى بأنه: مجموعة المعارف التي يقع عليها الاختيار ويتم تنظيمها على نحو معين وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكاراً أساسية.

فالمحتوى يشمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والقيم.

والمعرفة قد تكون منظمة وقد تكون معرفة غير منظمة. فالمعرفة المنظمة يطلق عليها المعرفة المنهجية وهي معرفة توجد فيها علاقات ولها مستويات أوسعها يطلق عليه المجال أو الحقل ويُقسم المجال أو الحقل على عدة مواد مثل مجال العلوم الاجتماعية يقسم على مواد هي: الجغرافية والتاريخ، وعلم الاجتماع، والفلسفة، وعلم السكان وهكذا.

وتضم كل مادة وحدات كبرى تنقسم بدورها على موضوعات فالموضوع هو أصغر وحدة يتم التعامل معها في المواقف الصفية.

أما المعارف غير المنظمة فهي معارف متأثرة لا تحكم أجزاءها علاقات تظهر ترابطها مع بعضها البعض.

ولما كان المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات فإن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة وعلى هذا الأساس صنفت المعرفة المنظمة في المحتوى تبعاً لارتباط المعرفة بالأهداف فكان لدينا:

- معرفة إدراكية.
- معرفة قيمية.
- معرفة أدائية.
- معرفة اجتماعية[1].

(1) أحمد توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، 2000 ص80.

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات، أو الحقول الكبرى كما يأتي:

- المعرفة الطبيعية.
- المعرفة الإنسانية.
- المعرفة الشكلية (الرياضية).
- المعرفة التطبيقية.
- المعرفة الحاسوبية (المعلوماتية).

وصنفت المعرفة المنظمة حسب نتاجات التعلم المختلفة إلى:

- الحقائق والبيانات.
- المفاهيم.
- المبادئ والتعميمات.
- النظريات.
- المهارات.
- الاتجاهات والقيم.

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المنهج حسب وسائل إدراكها إلى:

- المعرفة التي تدرك بالوحي من مصدر إلهي.
- المعرفة التي تدرك بالإلهام.
- المعرفة التي تدرك بالحواس.
- المعرفة التي تدرك بالتجريب.
- المعرفة التي تدرك بالتبصر العقلي.
- المعرفة التي تدرك بالحدس.

اختيار المحتوى:

هناك اتجاهان في اختيار محتوى المنهج هما:

الأول: اختيار قدر من المعرفة وتقديمها للمتعلم في نظام منطقي متتابع وهذا يعني أن التمكن من هذه المعارف هو الذي يحظى بالأولوية فيما لا تخضع الجوانب الأخرى لأي تخطيط مسبق.

الثاني: اختيار المعارف في ضوء الأهداف المحددة وهذا يعني أن اختيار المحتوى يتم في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج بمعنى أن المعنيين بالمناهج يختارون ما يرون أنه متصل بالأهداف ويضعون في اعتبارهم علاقة ما تم اختياره بمكونات المنهاج الأخرى.

ويمكن أن تتمثل هذه العملية بشبكة ذات علاقات متبادلة تبدأ بأهداف المنهج وتنتهي بدليل المعلم، وبين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المنهج تكون موضع اهتمام العاملين في اختيار محتوى المنهج.

معايير اختيار المحتوى:

هناك معايير يجب أن يتم في ضوئها اختيار محتوى المنهج وذلك للحاجة إليها في ظل الثورة المعلوماتية والانفجار الهائل للمعرفة الإنسانية في المجالات الأكاديمية والتربوية مما جعل عملية اختيار المحتوى عملية تتسم بالصعوبة ولابد من إخضاعها إلى معايير محددة يعتمدها الخبراء والمتخصصون من أجل تحقيق أهداف المنهج ومن هذه المعايير ما يأتي:

1. **ارتباط محتوى المنهج بأهدافه.**

من المعروف أن غرض المنهج يتحدد بأهدافه والعلاقة بين محتوى المنهج وأهدافه علاقة تتسم بالتأثير والتأثر المتبادل بينهما لأن محتوى المنهج يسهم في تحقيق الأهداف والأهداف تتحكم بنوع المحتوى وفي ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج من موضوعات رئيسة وفرعية وأنماط المعرفة المتصلة بهما كالحقائق والمفاهيم، والقواعد والقوانين والنظريات وغيرها لذلك يجب على واضعي المنهج عند اختيارهم المحتوى أن يهتدوا بأهداف المنهج واختيار المحتوى الذي يوفر فرصة أفضل في تحقيق تلك الأهداف.

2. **صدق المحتوى وحداثته ودلالته.**

المعيار الآخر الذي يجب أن يتوافر في محتوى المنهج هو دقة المحتوى العملية وخلوه من الأخطاء العلمية، وحداثته بمعنى أن يتضمن أحدث المعارف العلمية

المعاصرة التي تم التثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب، فضلاً عن أن يكون المحتوى الذي يـتم اختياره ذا معنى للتلاميذ بمعنى أنه يتصل بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قـادراً عـلى تحقيـق الأهـداف التي يتم اختياره من أجلها.

لذلك يجب أن يحرص المعنيون باختيار المحتوى على الدقـة العلميـة عنـد اختيـار المعـارف وأن يبتعدوا تماماً عن جميع مصادر المعرفة التي لا يتسم أصحابها بالدقة والأمانة وأن يبتعـدوا عـن اختيـار مبادئ أو نظريات قديمة ثبت خطؤها، أو عرض إحصـائيات قديمـة لم تعـد لهـا قيمـة. ويجـب مواكبـة المحتوى الاكتشافات المعاصرة ذوات الأهمية للفرد والمجتمع.

3. مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم.

من المعروف أن المنهج الحديث يشدد على خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم لـذلك يجـب أن يراعي المسؤولون عن اختيار محتوى المنهج مدى استجابته لحاجات المتعلمين وميولهم، فكلـما كـان المنهج ملبياً لحاجات المتعلمين مستجيباً لميولهم كان إقبالهم عليه أقوى وانجـذابهم إليـه أشـد وكـان ذا معنى في نفوسهم.

علماً بأن هناك من الميول ما هو صالح كالميل نحـو الاستكشـاف والميـل نحـو العمـل التطـوعي، وغيرها ومثل هذه الميول هي المقصودة بالمحتوى المنشود وهناك ميول منحرفة يجب الابتعاد عـن كـل ما ينميها واختيار ما يقومها ويعدلها.

4. مراعاة المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ.

من المعروف أن الاستعداد والنضج من عوامل التعلم وأن الـتعلم يتوقـف عـلى درجـة اسـتعداد التلاميذ وأن استعدادهم وقدرتهم متباينة وغالباً ما يكون طلبة الصف الواحد غير متجانسين من حيـث القدرات المعرفية والمهاريـة ومسـتويات الـذكاء والخلفيـة الثقافيـة والمسـتوى الاقتصـادي وغيرهـا مـن العوامل التي تؤثر في مستوى التعلم لذلك يجب أن يراعي واضعو المنهج عند اختيارهم محتوى المـنهج أن يستجيب لهذه الظروف وتحصّل كل متعلم على نصيب فيه وذلك من خلال تنوع الأنشطة الإثرائية، والنصوص، والوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية بحيث يجـد كـل طالـب فيهـا مـا يلبـي رغباتـه ويستجيب لحاجاته وعندها يكون المنهج ذا فائدة له.

5. ارتباط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم.

المعيار الآخر من معايير اختيار المحتوى هو أن يرتبط المحتوى بالواقع الاجتماعي الثقافي للمتعلم لأن لكل مجتمع خصائصه وثقافته التي يتميز بها من غيرة من المجتمعات لذلك يجب أن يراعي المحتوى الذي يتم اختياره هذه الخصائص والسمات الثقافية ويحرص واضعو المنهج على أن يكون خالياً من الشوائب التي تتقاطع مع تلك الخصائص والسمات، وأن يسهم في تشكيل ثقافة المتعلم على وفق معتقدات المجتمع والأمة، وقيمها، وأن يسهم في تحصينة من الاختراقات الثقافية السلبية للمجتمعات الأخرى في عصر العولمة خاصة.

6. التوازن بين شمول المحتوى وعمقه.

إن شمول المحتوى يعني احتواءه على مجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى وعدم اقتصاره على جانب واحد من جوانب الخبرة، وترك الجوانب الأخرى وعلى هذا الأساس يجب أن يشتمل المحتوى على جميع الخبرات التي تحدث النمو الشامل المتكامل لدى المتعلمين في جوانبهم المعرفية والوجدانية والمهارية.

أما العمق فهو أن يتضمن المحتوى الأساسيات التي تقوم عليها المادة الدراسية من مفاهيم، وعلاقات، وتعميمات، وقوانين ونظريات من دون تشتيت جهد الطلبة بتفاصيل لا مسوغ لها. وعلى هذا الأساس يجب مراعاة التوازن بين العمق والشمول. بمعنى أن يتعرض المحتوى الذي يتم اختياره إلى بعض المجالات أو الموضوعات بالقدر الملائم من الشمول والعمق فلا يعرضها عرضاً سطحياً ولا يتعمق في تفصيل موضوع ويترك موضوعات أخرى.

7. ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه.

لا شك أن المحتوى يطبق في واقع له خصائص وسمات ومحددات منها على سبيل المثال:

- الوقت المخصص للمحتوى.
- عدد الطلبة.
- التسهيلات الإدارية والأنظمة.

- المعلمون ومستوى تأهيلهم.
- الكلفة المالية اللازمة للتطبيق.
- الإمكانيات المادية ومستلزمات تطبيق المحتوى. وغير ذلك.

ولما تقدم فلا فائدة من محتوى لايتسع الوقت المخصص له بتطبيقه ولا فائدة من محتوى في حالة عدم وجود معلم مؤهل لتطبيقه. ولا فائدة من محتوى لا تتوافر التسهيلات الإدارية اللازمة لتطبيقه لذلك تصبح ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه شرطاً من شروط اختيار المحتوى ومعياراً لتقويم محتوى المنهج.

8. استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة.

9. مراعاة محتوى المنهج التعلم السابق للمحتوى والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفة للمتعلم.

ولغرض تقويم محتوى المنهج أعد فتحي يونس[1] وآخرون نموذجاً لبطاقة تقويم المحتوى الدراسي مستمدة من المعايير السابقة يمكن الاستفادة منها لتقويم محتوى المادة والحكم على مدى توافر معايير اختيار المحتوى السابقة الذكر وهي:

بعد إجراء بعض التعديلات كما يأتي:

بطاقة لتقويم محتوى المنهج:

ت	سمات المحتوى	مستوى توافرها في المحتوى				الملاحظات
		جيد جداً	جيد	متوسط	دون المتوسط	
1	يراعي الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المطلوبة من تدريس المادة.					
2	يخلو من الأخطاء العلمية					اذكر الأخطاء إن وجدت
3	يتسم بالحداثة ومسايرة أحدث					اذكر المعلومات

(1) فتحي يونس، وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، عمان، دار الفكر، 2004 ص97.

	التطورات العلمية في معلوماته					القديمة إن وجدت
4	يراعي ميول التلاميذ، وحاجاتهم ورغباتهم؛ فهو: • يوجه الطلبة للبحث والاستكشاف. • يوجههم لمزيد من القراءة الخارجية. • يوجههم للعمل الجماعي والتعاوني. • يعرض قضايا، ومشكلات ذوات صلة بحياة التلاميذ. • يهتم بالتدريب على المهارات الفكرية كالنقد والتحليل والتفسير، وإصدار الأحكام.					
5	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؛ فهو: • ينوع من مصادر التعلم. • ينوع من الأنشطة. • ينوع في الوسائل المصاحبة.					
6	يعكس ثقافة المجتمع وقيمه فهو: • يدعم التراث الثقافي للأمة. • يهتم بالجوانب الأخلاقية والروحية. • يشجع على الانفتاح على حضارات الأمم الأخرى والاستفادة منها بما لا يتعارض مع عقيدة الأمة.					
7	يعرض الأفكار الأساسية للمادة الدراسية (تعريفات، مفاهيم،					

	علاقات، تعميمات، قوانين، نظريات).					
8	يراعـي الإمكانـات المتـوافرة في ميـدان التطبيق كالزمن وقدرات المتعلمين، وعدد المتعلمين، والإمكانات المالية اللازمة.					
9	يربط المادة بمواد دراسية أخرى.					
10	يوازن بين الموضوعات المعروضة في المادة الواحدة.					
11	يحظى برضا المتعلمين وقبولهم.					

أساليب اختيار المحتوى:

بعد عرض المحتوى ومعاييره نبين الوسائل والكيفيـات التـي يـتم بهـا اختيـار محتـوى المـنهج أو محتوى المواد الدراسية في المنهج؛ فهناك أكثر من وسيلة يمكن اعتمادها عند اختيار المحتوى منها.

1. اعتماد آراء الخبراء.

يقصد بالخبراء أولئك المتخصصـون في المجـال التربـوي والمتخصصـون في المجـال الأكـاديمي ممـن لديهم خبرة كافية في مجـال المعرفـة أو حقلهـا. وفي هـذا الأسـلوب يـتم اللجـوء إلى الخـبراء الأكـاديميين والتربويين ممن لهم صلة بـالمنهج الـدراسي والواقـع الثقـافي للمجتمـع، وحاجـات المتعلمـين، وميـولهم، ومشكلاتهم، وطبيعة المادة الدراسـية فيكلفـون باختيـار الموضـوعات الرئيسـة التـي يتضـمنها المحتـوى والأفكار الأساسية المرتبطة بتلك الموضوعات، والمادة العلمية التي تقتضيها تلك الأفكار.

2. أسلوب تحليل المهنة.

يعد أسلوب تحليل الأنشطة الخاصة بممارسـة المهنـة وتحديـد الكفايـات اللازمـة لأداء تلك المهنة في ضوء تحليل أنشطتها ومهماتها من الأساليب التي يمكن اعتمادهـا في اختيار المحتوى. إذ يتم اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايـات. وغالبـاً مـا يعتمـد عـلى

مثل هذا الأسلوب في محتوى منهج المدارس الصناعية والزراعية والتجارية، وحتى في محتوى برامج التربية العملية لإعداد المعلمين والمدرسين إذ تحلل متطلبات المهنة التي سيعمل المتخرج فيها فتحدد كفاياتها ثم يتم اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات لغرض تمكن المتعلمين منها فتكون هناك علاقة بين ما يدرسه المتعلم وما يمارسه بعد التخرج ومما يؤخذ على هذا الأسلوب أن الكفايات في تغير مستمر لما يحصل من تقدم علمي وتكنولوجي فالكفاية الجيدة اليوم قد لا تكون صالحة بعد ثلاث سنوات أو خمس سنوات لذلك يمكن الاسترشاد بالكفايات من دون الاعتماد الكلي عليها. وهذا ما يستلزمه مفهوم الجودة الشاملة الذي يقتضي التطور المستمر والتعديل الدائم تبعاً لمقتضيات سوق العمل وما تقتضيه حاجات المستهلك أو المستفيد من خدمة الخريج.

3. أسلوب مسح البحوث والدراسات.

من بين الأساليب التي يمكن اعتمادها في اختيار المحتوى أسلوب مسح البحوث والدراسات السابقة لما يمكن أن توفره هذه البحوث من تشخيص ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم في كل مرحلة من دراسة المادة، فضلاً عما توفره من نتائج محلية وعالمية ذوات صلة بالمادة والتعرف إلى الاتجاهات العالمية في بناء المادة وتنظيمها، ومن شأن هذا الأسلوب أن يساعد على اختيار محتوى يلائم التلاميذ ويستجيب إلى ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم فيكون ذا معنى للتلاميذ.

خطوات اختيار المحتوى:

إن اختيار محتوى المادة الدراسية يمر بالخطوات الآتية:

1. يقوم الخبراء والمتخصصون من الأكاديميين والتربويين باختيار الموضوعات الدراسية الرئيسة في ضوء الأهداف التي يراد تحقيقها بتدريس المادة.
2. تحديد الأفكار الرئيسة التي يجب أن تشتمل عليها الموضوعات.

الخطوة الثانية هي تحديد الأفكار الرئيسة التي يجب أن تشتمل عليها الموضوعات فتغطي جميع جوانب الموضوع على أن يراعى فيها أن تكون مترابطة متكاملة على مستوى الصفوف في المرحلة وعلى مستوى الصف الواحد أيضاً وتتسم بالاستمرار.

3. اختيار المواد التي تغطي الأفكار الرئيسية.

الخطوة الثالثة هي تحديد المواد اللازمة لتغطية الأفكار الرئيسة ومعالجتها على أن تكون هذه المواد مرتبطة بالأهداف والواقع الثقافي للمجتمع، وتلائم مستوى الطلبة وقدراتهم، وأن تتسم بالشمول والدقة العلمية والواقعية.

4. تنظيم المحتوى.

بعد اختيار المحتوى على وفق المعايير التي مرّ ذكرها والخطوات السابقة تأتي مرحلة تنظيم المحتوى بالاستناد إلى إحدى النظريات العلمية، وتقديم المحتوى بالشكل الملائم الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من أجل تحقيقها. علماً بأنه لا توجد طريقة واحدة يبنى عليها تنظيم المحتوى وذلك لوجود عوامل كثيرة تتحكم بطريقة تنظيم المحتوى كطبيعة المادة وما يتصل بها، والفلسفة أو الأساس الذي يتأسس عليه التنظيم[1].

معايير تنظيم المحتوى:

يراعى في تنظيم المحتوى ثلاثة معايير ينبغي اعتمادها من القائمين على تنظيم محتوى المادة وهي:

1. **التوحيد**. ويعني وضع المواد التي يجمعها مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة كوضع الإنشاء والنحو والأدب في مجال اللغة، ووضع التاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع في مجال الاجتماعيات وهكذا.

2. **الاستمرارية**. ويعني هذا المعيار أن تنظم المادة بطريقة توفر للمتعلمين ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل مختلفة على مستوى الصف وعلى مستوى

(1) فتحي يونس، وآخرون، مصدر سابق ص99.

المرحلة بشكل يتسم بالتكرار الرأسي وهذا ما يطلق عليه الاستمرار الرأسي بمعنى أن يتيح المحتوى فرصاً عديدة لممارسة جوانب المعرفة لأن هذا التكرار يؤدي إلى إتقان جوانب المعرفة.

أما الاستمرار الأفقي فيعنى أن تترابط المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في المرحلة الدراسية. إن سمة الاستمرار تؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين.

3. **التتابع**. إن التتابع بين محتوى المواد الدراسية يعني أن تؤسّس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة وتؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة.

إن مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى يعني أن تقدم الخبرات للمتعلمين بصورة متدرجة تبدأ بالسهل فتزداد اتساعاً وتعقيداً مع الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه. ومن فوائد مبدأ التتابع جعل التعلم ذا معنى وهذا يزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم.

4. **التكامل.** إن مبدأ التكامل في تنظيم المحتوى يعني أن تقدم المعرفة للمتعلمين بصورة مترابطة تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات، ضمن المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف وفي المرحلة كالتكامل بين فروع المعرفة العلمية، والتكامل بين فروع المعرفة الإنسانية.

تنظيمات المحتوى:

هناك أكثر من تنظيم يمكن اعتماده في تقديم المحتوى منها:

1. **التنظيم المنطقي.** إن هذا النوع من التنظيم يعتمد على المادة مدخلاً له ومن سماته أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة ومعطياتها من دون النظر إلى نوعية المتعلمين وخصائصهم فالمادة بموجبه تشكل المحتوى الأساسي في العملية التعليمية ويقوم هذا النوع من التنظيم على مراعاة المبادئ الآتية:

- التدرج من السهل إلى الصعب.

- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- التدرج من الماضي إلى الحاضر.
- البدء بالأجزاء والانتهاء بالكل.
- التدرج من الأقدم إلى الأحدث.

2. **التنظيم السايكولوجي**. وهو تنظيم يراعي عرض الموضوعات على وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم وهو بذلك يختلف عن التنظيم المنطقي الذي يهتم بالمادة الدراسية ويجعلها محور العملية التعلمية، فالتنظيم السايكولوجي يهتم بالمتعلم وخصائصه ويجعله محور العملية التعليمية فهو تنظيم يعتمد على الأسس النفسية الخاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم ويعتبرها أساساً في اختيار المحتوى وتنظيمه.

وهناك من يدعو إلى الجمع بين النظامين. المنطقي والسايكولوجي في تنظيم المحتوى. ومن الجدير بالذكر أن التنظيم الأول (المنطقي) يتقاطع مع متطلبات الجودة الشاملة في التعليم لأن الجودة يحددها المتلقي أو المستفيد وليس المادة.

3. **تنظيم المحتوى** في ضوء التطبيقات التربوية لنظريات التعلم.

هناك تنظيمات تعتمد على نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية منها:

أ. التنظيم الهرمي.

يتأسس هذا التنظيم على نظرية جانيه Gagne الذي بموجبه تنظم المادة الدراسية بشكل هرمي يتدرج من الأبسط تركيباً إلى الأكثر تركيباً وتعقيداً. فيتم ترتيب مفردات المحتوى بصورة تراكمية يؤسس السابق منها للاحق ويأخذ هذا النوع من التنظيم بالمبادئ الآتية:

- الانتقال من الجزء إلى الكل.
- تأسيس التعلم الجديد على التعلم السابق.

- الترتيب المنطقي للمحتوى.
- الانتقال من البسيط إلى المعقد.
- الانتقال من المألوف إلى الجديد (غير المألوف).

ب. **التنظيم التوسعي.** يستند هذا النوع من التنظيم إلى نظرية تشارلز ريجلوت التوسعية التي تعالج تنظيم المحتوى على وفق ما يأتي:

- البدء بالمجرد والانتهاء بالمحسوس.
- البدء بالعام والانتقال إلى الخاص. بمعنى تقديم عرض عام للمادة يتبعه عرض أجزائها المفصلة ثم إخضاع هذه الأجزاء إلى تفرع يمثل مزيداً من التفصيلات وهكذا حتى الوصول إلى أدق التفاصيل عن العام المجمل.

ج. **تنظيم المحتوى على وفق نظرية أوزبيل Ausubel.**

إن هذا النوع من التنظيم يستند إلى المبادئ الآتية:

- البدء من العام والانتهاء بالخاص؛ فتقدم المعارف الأكثر تجريداً وعمومية وشمولاً ثم التدرج نحو الأقل منها تجريداً وعمومية وشمولاً وصولاً إلى الأفكار المحسوسة.
- ترابط الموضوعات بحيث يرتبط كل موضوع، أو مبدأ أو مفهوم بما سبق تعلمه.
- التكامل بين أجزاء المحتوى. بمعنى أن يقدم المحتوى بطريقة تراعي التكامل بين مكونات المحتوى وارتباطها ببعضها.

د. **التنظيم الحلزوني.** يتأسس هذا النوع من التنظيم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر ويأخذ هذا التنظيم بالمبادئ الآتية:

- تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج.
- تقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة، ثم المجردة على أن تترابط هذه المفاهيم لغرض إدراك الهيكل العام للمادة.

- تقدم المفاهيم بصورتها المبسطة أولاً ثم تقدم بصورة أكثر اتساعاً وتعقيداً حتى الوصول إلى أعلى مستوى من التعقيد للمادة.

وخلاصة القول أن هناك إجراءات يجب أن تتخذ في اختيار المحتوى وتنظيمه ووضع المنهج في إطار علمي وتجريبه وإخضاعه إلى التعديلات الملائمة في ضوء نتائج التجريب. ولكن قبل تجريب المحتوى يمكن اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. وصف الموضوعات الرئيسة بتحديد العنوانات والفصول.
2. وضع تقدير كمي للأهمية التي أعطيت لكل جانب من جوانب المحتوى.
3. وصف أسلوب عرض أجزاء المادة.
4. وصف ما يقوم به المتعلم في تعامله مع المحتوى.
5. وصف المعيار الذي يعتمد لتقدير مستوى المتعلم.
6. وصف وسائل التقويم وأساليبه المختلفة.

وبعد ذلك يوضع المحتوى تحت التجريب وتخضع نتائج التجربة للتقويم وتجري التعديلات اللازمة في ضوئها. ويعد تجريب المحتوى واستطلاع آراء ذوي الخبرة وتوافر معايير الجودة من أهم المعايير التي يمكن اعتمادها للتأكد من صلاحية المحتوى وتنظيمه.

دليل المعلم وصلته بمحتوى المنهج:

للتعامل مع محتوى المنهج هناك مستويان:

الأول: يتصل بالمتعلم ويمثله الكتاب المدرسي.

الثاني: يتصل بالمعلم ويمثله دليل المعلم.

ويعد محتوى المنهج من الأدوات التي يتعامل معها المعلم فيستخدمها في تنفيذ المنهج على طريق تحقيق أهدافه، فالمعلم يتعامل مع مادة تعليمية باستخدام طرائق وأساليب تدريسية مختلفة، ووسائل تعليمية معينة، ويمارس أشكالاً من الأنشطة ذوات الصلة بالمادة التي يدرسها وعندما يكون المعلم في بداية عهده في التعلم تمس الحاجة إلى وجود مرشد، أو موجه يرشده إلى ما ينبغي فعله وهنا يأتي دور دليل المعلم فيُعد دليل

المعلم من بين عناصر المنهج لما يتضمن من توجيهات، وبيان لجوانب المحتوى فضلاً عن حل التمارين والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتقويم الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم في التعامل مع المنهج، فضلاً عن توضيح الأهداف الخاصة بكل موضوع لذلك يجب أن يحظى دليل المعلم باهتمام واضعي المنهج وعنايتهم.

ثالثاً: الأنشطة وأساليب التعليم.

تمثل الأنشطة التعليمية وأساليب التعليم العناصر المهمة التي يتشكل منها المنهج وتتضمن الجهود البدنية والعقلية التي يقوم بها المعلم أو المتعلم أو الاثنين معاً لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم داخل الصف أو خارجه تحت إشراف المدرسة.

فللنشاط مضمون وخطة يمارس على وفقها، وهدف يسعى إلى تحقيقه. وقد يكون النشاط تعليمياً إذا مارسه المعلم، أو تعلّمياً إذا مارسه المتعلم. والعلاقة بين النشاطين كالعلاقة بين السبب والنتيجة فالأول وسيلة للثاني.

وتمثل نشاطات التعليم والتعلم مركز القلب النابض في المنهج لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات المتعلم، وتعديل سلوكه فتربيته وتدخل طرائق التدريس وأساليبها ضمن هذا المكوّن من مكونات المنهج فتعد العنصر الثالث من عناصر المنهج التعليمية ولها آثار بالغة في نتائج تطبيق المنهج.

ومن الجدير بالذكر أن الأنشطة التعليمية يتم اختيارها في ضوء الأهداف فعندما يكون الهدف تنمية القدرة على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لهذا الغرض فتكون جزءاً من المنهج.

أما طرائق التعليم فهي إجراءات وكيفيات يتبعها المعلم ويوظف بها مصادر التعلم لتحقيق أهداف منشودة أما الأساليب فهي إجراءات يستخدمها المعلم في تنفيذ الطريقة ومن سماتها أنها شخصية تختلف باختلاف المعلمين.

ويميز التربويون بين الطرائق والأساليب بأن الخطوة في الطريقة واحدة بين جميع المدرسين الذين يستخدمون طريقة تدريس واحدة ولكن لكل خطوة أساليب مختلفة يختلف فيها مدرس عن آخر فعلى سبيل المثال خطوة العرض في طريقة المحاضرة تعني عرض المعلومات على الطلبة ولكن هذا العرض يتم بأساليب فقد يتم بالإلقاء أو بعرض فيلم مصور أو بغير ذلك وهذا هو الأسلوب.

وهناك العديد من طرائق التدريس التي تقوم على إستراتيجيات مختلفة كإستراتيجية التعليم التعاوني، أو التعلم الذاتي، أو التعلم بالألعاب وتمثيل الأدوار، أو حل المشكلات، أو الاستقصاء وغيرها من الإستراتيجية التي يندرج تحتها العديد من طرائق التدريس وأساليبه وتعد هذه الطرائق والأساليب من عناصر المنهج كما ذكرنا ويتوقف عليها جانب كبير من نجاح المنهج في تحقيق غاياته. وعلى العموم فإن طرائق التدريس الفاعلة يجب أن تتسم بما يأتي:

1. إثارة اهتمام المتعلم.
2. تنمية ميول المتعلمين واتجاهاتهم الإيجابية.
3. تحترم شخصية المتعلم وإنسانيته.
4. تؤكد إيجابية المتعلم وفاعليته في العملية التعليمية التعلمية.
5. تراعي الفروق الفردية بين المتعلم.
6. تشجع المتعلم على الاعتماد على نفسه في التعلم.
7. تراعي مستوى استعداد المتعلمين وقدراتهم.
8. تحظى برضا المتعلمين وانجذابهم إليها.
9. توفير ما يلزم من الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتشجع على توظيفها في التعليم والتعلم.
10. يكون دور المعلم فيها الموجه والمرشد.
11. تجعل الطالب محور العملية التعليمية.

معايير اختيار الأنشطة التعليمية

بما أن الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس تشكل عنصراً من عناصر المنهج فإن اختيارها ليس عشوائياً وإنما تحكمه عوامل ويخضع إلى معايير يجب الالتزام بها وهي:

1. طبيعة المحتوى أو المادة التي يراد تعليمها.
2. طبيعة الموضوع في المادة.
3. خصائص المتعلمين ومراحل نموهم.
4. الفلسفة التربوية التي يتأسس عليها.
5. المعلم ومستوى إعداده.
6. الوقت المتاح.
7. التسهيلات والإمكانات المتوافرة.
8. أهداف التعليم.

رابعاً: التقويم

يعد التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهج يتبادل التأثير والتأثر بالعناصر الأخرى (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعليم).

والتقويم عملية تتأسس على القياس فهي تستخدم نتائج القياس والمعلومات التي يتم الحصول عليها في إصدار أحكام حول سمات المتعلم، أو أي جانب من جوانب المنهج.

ويعد التقويم العملية التي تمكن المعلم والمتعلم من معرفة نقاط القوة في المنهج وتدعيمها، ونقاط الضعف وتقويمها. فالتقويم عملية تشخيص وعلاج وهي مرافقة للمنهج من التخطيط فالتنفيذ فالتطوير.

إن وظيفة التقويم في المنهج هي التأكد من صلاحية الأهداف والمحتوى والأنشطة وتحقيق الأهداف، وقياس مقدار التغير الحاصل في سلوك المتعلم والحكم على مقدار ذلك التغير ويمكن تحديد وظائف التقويم في العملية التعليمية بالآتي:

1. تقويم الأهداف والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع وطبيعة المادة.
2. تشخيص جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية وتصحيح مسارها.
3. تمكين المتعلمين من معرفة مستوى أدائهم وتمكن المتعلم من معرفة مستوى التقدم الذي حققه على طريق تحقيق أهداف التعليم.
4. تحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم.
5. تحديد مستوى فاعلية المحتوى والأنشطة في العملية التعليمية بما في ذلك طرائق التدريس.
6. تحديد مستوى أداء المعلم ونجاحه في أداء أدواره في العملية التعليمية.
7. تمكين القائمين على العملية التعليمية من اتخاذ قرارات سليمة بشأن المنهج وعناصره.
8. تمكن أولياء أمور الطلبة من معرفة مدى تقدم أبنائهم والصعوبات التي يواجهونها.

مجالات التقويم في العملية التعليمية:

في ضوء ما تقدم من مفهوم التقويم ووظائفه يمكن تحديد مجالات التقويم في العملية التعليمية بما يأتي:

1. **تقويم الأهداف وذلك بتحديد:**
   - مدى علاقتها بالمتعلمين وحاجاتهم والمجتمع وحاجاته والمادة وطبيعتها.
   - مدى شمولها لأنواع السلوك ومستوياته.
   - إمكانية تحقيقها وواقعيتها.
   - وضوحها ومراعاتها مستوى النمو ومجالاته.
   - سلامة صياغتها وكونها إجرائية قابلة للقياس.

2. تقويم محتوى المادة بتحديد:

- مدى ارتباط المحتوى بمستويات المتعلمين.
- مدى مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين.
- مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية وعلاقتها بالأهداف المنشودة.
- مدى استفادة المحتوى من مصادر البيئة.
- مدى مراعاة خبرات المحتوى جوانب شخصية المتعلم.

3. تقويم عملية التعليم بتحديد:

- فعالية طرائق التدريس والأساليب التي يتخذها المعلم في التعليم.
- سمات المعلم ودرجة كفايته في أداء أدواره.
- نواتج العملية التعليمية.

4. تقويم أداء التلاميذ ونموهم بتحديد:

- مدى فاعلية الطلبة وإيجابيتهم في العملية التعليمية.
- تحديد مستوى التقدم الحاصل على طريق الأهداف.
- النمو الشامل في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

أنواع التقويم:

التقويم من حيث أغراضه أنواع هي:

1. التقويم القبلي أو المبدئي Initial Evaluation

وهو التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج والغرض منه توفير صورة عن الوضع قبل التطبيق مثل:

- تحديد مستوى المتعلم لمعرفة النقطة التي يمكن البدء منها.
- تحديد الأوضاع والإمكانيات التي سيطبق فيها المنهج.

2. التقويم التكويني Formative Evaluation

وهو التقويم الذي يجري في أثناء عملية تطبيق المنهج لغرض توفير بيانات تسهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه وإعادة توجيه مساره في أثناء التطبيق فتكون له آثار

إيجابية في نتاج التطبيق ويسمى هذا النوع بالتقويم البنـائي أو التطـويري والغـرض منـه تـوفير تغذيـة راجعة تسهم في تطوير المنهج.

3. التقويم الختامي Summative Evaluation

وهو التقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهـداف المـنهج والحصـول على النتائج التي تمكن من إصدار أحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيـق الأهـداف التي وضع من أجلها.

4. التقويم التتبعي Follow- Up-Evaluation

وهو التقويم الذي يجري عن طريق متابعة أداء المتعلم بعـد تخرجـه مـن المؤسسـة التعليميـة لغرض إصدار حكم على فعّالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل وممارسة المهنـة ومـن شـأن هـذا النوع من التقويم توفر البيانات التي تساعد على تطوير المنهج وبذلك فهو يوفر تغذية راجعـة تعطـي صورة عن الآثار المستقبلية للمنهج.

شروط التقويم:

يشترط في التقويم الجيد ما يأتي:

1. أن يجري بدلالة الأهداف.
2. أن يجري بموجب أدوات متنوعة تمّ التأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها لقياس مـا وضـعت من أجله.
3. أن يكون شاملاً جميع عناصر المنهج.
4. مشاركة جميع الأطراف ذوات الصلة بالمنهج في عملية التقويم.
5. أن يكون التقويم مستمراً ولا يقتصر على الختامي.
6. أن لا يكون مكلفاً اقتصادياً.
7. أن يحرص على توفير ما يلزم لاحترام من يقع عليهم التقويم.
8. أن يجري في ضوء خطة عملية ولا يجري عشوائياً.

9. أن يجري تحديد الزمان والمكان الملائمين للتقويم.
10. أن تجري عملية التقويم بطريقة تراعي الأسس التربوية.

عناصر المنهج والجودة الشاملة:

إذا نظرنا إلى المنهج على أنه نظام متكامل فإن من مكونات هذا النظام:

- الأهداف.
- المحتوى (المادة الدراسية).
- المعلمون.
- الإداريون والموظفون.
- المباني والتجهيزات.
- الإمكانات المالية.

إن تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم ينبغي أن يشمل مكونات المنهج وعناصره بوصفه بؤرة العملية التربوية وعليه يتأسس تحقيق أهدافها لذلك ينبغي للمؤسسة التعليمية التي تطبق مفهوم الجودة الشاملة أن توفر الجودة للأهداف والمادة الدراسية، والمعلمين، والإداريين والموظفين، والمباني وتجهيزاتها والإنفاق اللازم لتنفيذ المنهج. فما هي جودة الأهداف؟ وماهي جودة المادة الدراسية؟ وماهي جودة المعلمين؟ وما هي جودة الإداريين؟ وماهي جودة المباني؟ وما هي جودة الإنفاق؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه فيما يأتي:

أولاً: جودة الأهداف.

إن الأهداف في ظل الجودة الشاملة لا يكفي أن تشتق في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة والإمكانيات المتوافرة وخصائص المتعلمين لأنها في ظل الجودة تعبير عن متطلبات السوق وحاجات المجتمع وما يراد من المؤسسة التعليمية وهذا يقتضي ما يأتي:

1. إجراء مسح دقيق لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته من الخريجين.

2. تحرّي المواصفات المطلوبة في المتخرج من المؤسسة التعليمية وما يتوقعه المجتمع (سوق العمل) من مواصفات في الخريج.

3. تحري ما يتوقعه الطلبة أنفسهم من خدمة تعليمية داخل المدرسة.

4. تحديد الأهداف التي تغطي متطلبات المجتمع وتوقعاته ومتطلبات المتعلمين بحيث:

   أ. تعكس حاجات سوق العمل.

   ب. تعكس متطلبات المجتمع والمواصفات التي يريدها.

   ج. تعكس متطلبات المتعلمين وتوقعاتهم.

   د. تعكس متطلبات مقدمي الخدمة في المؤسسة التعليمية.

   ه. تتيح أفضل استثمار لمصادر المعلومات في المؤسسة التعليمية.

   و. تتيح أفضل استثمار للوقت.

   ز. تتسم بالواقعية وإمكانية التحقيق.

   ح. توفر الفرص لاختزال الكلفة والجهد المبذول.

5. تغيير الأهداف تبعاً لتغير متطلبات سوق العمل ومتطلبات العصر. إذ لا ينبغي بقاء الأهداف ثابتة مدة طويلة لأن طبيعة التطور الذي يحصل في الحياة بمجالاتها كافة تتسم بالسرعة والتعقيد ولمواكبة هذا التطور لا بد من تعديل أهداف مناهج التعليم بين الحين والحين.

ثانياً: جودة المحتوى (المادة الدراسية)

إن الحكم على جودة المادة من منظور الجودة الشاملة يكون من خلال:

1. استجابة المادة للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية.

2. ما توفره للطالب من توجيه ذاته في الدراسة والبحث.

3. توفيرها الأنشطة التعليمية التي تجعل الطالب محور الاهتمام في العملية التعليمية.
4. قدرتها على خلق اتجاهات وقدرات ومهارات لدى الطلبة يتطلبها سوق العمل.
5. إسهامها في زيادة وعي الطلبة وثقافتهم.
6. إسـهامها في تنميـة القـدرة عـلى التحصـيل الـذاتي للمعلومـات عـن طريـق البحـث والتقصّي.

من معايير جودة المادة الدراسية.

- أن تكون محدثة بحيث تضمن آخر ما تم التوصل إليه في مجالها.
- أن يجري تنظيمها بطريقة تشجع على الدراسة.
- أن تكون موضوعاتها مرتبة ترتيباً منطقياً متدرجاً.
- أن تكون واضحة الغرض والهدف.
- أن تكون لغتها واضحة سهلة مختصرة.
- أن لا تتعارض مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع.
- أن يكون حجمها ملائماً للمدة الزمنية المخصصة لتعليمها.
- أن تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الواقع المحيط بهم.
- أن توفر للطالب ما يلزمه في سوق العمل.
- أن تلائم القدرات الفكرية المهارية للطلبة.
- أن تتأسس على التعلم السابق لدى الطلبة.

ثالثاً: جودة المعلمين.

من المعروف أن المعلمين يشكلون ركناً أساسياً في المنهج ويمثلون مدخلاً مؤثراً في نظام المنهج لما لهم من دور كبير في إنجاز عمليات المنهج، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وإن جـودة المعلـم مـن منظور الجودة الشاملة للمنهج تعني:

- جودة تأهيله العلمي على وفق مفهوم الجودة.
- جودة تأهيله السلوكي والمهني.
- جودة تأهيله الثقافي.
- جودة تزويده بثقافة الجودة الشاملة.
- جودة الخبرات التي يمتلكها.
- إيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج القائمة على مفهوم الجودة الشاملة

ومن أهم خصائص جودة المعلم الذي يتميز بالجودة النوعية في أدائه وشخصيته ومعتقداته وأساليبه التعليمية والتربوية في المؤسسة التربوية ما يأتي:

- الحيوية والنشاط والتفاؤل والمرونة.
- التعاون والرغبة في العمل مع الفريق.
- المعرفة الدقيقة الواسعة بالمادة التي يدرسها.
- المعرفة التامة بأهداف المنهج والمؤسسة التعليمية وما يراد منها.
- المعرفة التامة بالمواصفات والخصائص التي تسعى المؤسسة التعليمية لتوفيرها في المتخرجين.
- الإطلاع على كل ماهو جديد في مجال مادته.
- القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال ومواصلة الإطلاع والاستفادة مما هو جديد في مجالها.
- التفاعل مع الطلبة.
- القدرة على الابتكار والإبداع في الأفكار والطرائق.
- المرونة في السلوك مع الطلبة والعاملين في المؤسسة التعليمية.
- التجديد في الأداء، والمبادرة في الاقتراحات.
- الموضوعية والدقة في العمل.
- الحرص على استثمار الوقت واختصار الكلفة.

- التحمس والاندفاع للعمل.
- العدل في أحكامه على جهود الطلبة.
- الأناقة واستقامة السلوك.
- القدرة على تنظيم نشاط الطلبة وتوجيههم.
- القدرة على تشخيص احتياجات الطلبة ورغباتهم، وحل مشكلاتهم.
- القدرة على التخطيط للعمل وحل المشكلات.
- القدرة على تعزيز روح التعاون والمحبة والثقة بين الطلاب.
- الإيمان بمبدأ التعليم والتعلم العميق.
- الاهتمام بتطوير نفسه لأن مفهوم الجودة يقتضي أن يكون جميع أطراف المنهج في حالة تطور وتحسن مستمرين.
- رحابة الصدر في تقبل النقد البناء والعمل على تطوير قدراته ومهاراته وتحسينها[1].

رابعاً: جودة الطالب

الطالب في ظل المفهوم الحديث للمنهج يعد محور العملية التعليمية التي يراد منها تأهيله معرفياً وجسمياً ووجدانياً (نفسياً) للتعامل مع الحياة ومتطلباتها ولكي تتحقق الجودة للطالب وتعلمه لابد من أن يتميز بالخصائص الآتية:

1. الاندفاع والرغبة في التعلم فالطالب الجيد هو الطالب الراغب في التعلم ليس لغرض النجاح فقط إنما ليتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تؤهله للتعامل مع مفردات الحياة وتوفر له فرص النجاح في سوق العمل بعد تخرجه واتجاهه للعمل في أي مجال من المجالات التي يعد للعمل فيها.
2. القيام بدور المكتشف بمعنى أن الطالب الجدي هو الطالب الذي يتعلم بالاكتشاف على وفق قدراته العقلية والمهارية.

(1) محمد حسن محمد حمادات، وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، عمان، دار الحامد، 2007، ص282.

3. التجريب والممارسة وهذا يعني أن الطالب الجيد هو الذي يتعلم بالتجريب والاستقراء وأن تكون له رغبة جامحة في التعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.
4. التعلم بالبحث المستند إلى التشاور والتعاون مع المعلمين.
5. التعلم بالمناقشة والحوار الهادف والتفاعل الإيجابي بينه وبين المعلم وبينه وبين الطلاب.
6. القدرة على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد.

وإذا ما توافر طلاب يتمتعون بهذه القدرات والخصائص سنحصل على طلاب يتسمون بالجودة والقدرة على التفكير الحر والنقد البناء والتحصيل المنطقي والتطوير وقبول التغير نحو الأفضل[1].

خامساً: جودة الأنشطة وطرائق التدريس.

إن المقصود بجودة الأنشطة هو:

- شمولها جميع جوانب شخصية المتعلم واحتواؤها على ما ينمي معارفه واتجاهاته الإيجابية وقيمه ومهاراته.
- عمقها وإثراؤها محتوى المنهج الدراسي.
- مرونتها ومراعاتها الفروق الفردية.
- استيعابها مستحدثات الثورة المعرفية وما أفرزته من تحديات عالمية.
- إمكانية استثمارها وتطويرها لما يلائم المتغيرات.
- حداثتها وتجددها المستمر.

أما جودة طرائق التدريس فتعني.

- ابتعادها عن الإلقاء التلقيني.

(1) محمد حسن محمد حمادات، مصدر سابق ص 284.

- إثارتها الأفكار والدافعية لدى المتعلمين.
- اهتمامها بالتفاعل الإيجابي الذي يشكل الطالب محوره.
- اهتمامها بالجوانب التطبيقية.
- تشجيعها التعلم الذاتي.
- حسن استثمارها للوقت والجهد.
- جودة توظيفها التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية لتحقيق أهداف المنهج.

سادساً: جودة المديرين والتشريعات الإدارية.

من الواضح أن مفهوم الجودة الشاملة يؤكد دور الإدارة المدرسية في جودة مخرجات التعليم وعملياته ويعد مدير المدرسة قائد الجودة فيها وإن جودة المدير أو القائد تعني:

- إدراكه مفهوم الجودة وهيكل إدارتها في التعليم.
- قدرته على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في ميدان عمل المؤسسة التي يقودها.
- قدرته على تقديم جميع التسهيلات اللازمة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة.
- قدرته على تمكين جميع العاملين من الإبداع والابتكار على طريق تحقيق أهداف الجودة.
- قدرته على تطوير كفاياته وتحسين أدائه بشكل مستمر.
- غرسه روح التعاون والمحبة بين العاملين في المؤسسة.
- تشديده على منع حدوث الأخطاء والعيوب قبل وقوعها.

ويدخل ضمن إطار الإدارة التربوية التخطيط ومتابعة الأنشطة التي تؤدي إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة وإن جودة التخطيط تعني القدرة على وضع الخطط الدقيقة المرنة التي تكفل تحقيق المواصفات والمتطلبات المطلوبة التي تعبر عن توقعات المجتمع وتوقعات الطلبة أنفسهم وأن يجري من متخصصين لهم دراية كافية بمتطلبات الجودة وأهدافها وكيفية تحقيقها.

أما جودة المتابعة فتعني المراقبة المستمرة لأهداف العملية ومدخلاتها وعملياتها وتقويمها وأن تؤسس على معايير محددة يعلمها جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

أما جودة التشريعات فإنها تعني مرونتها ووضوحها، وأن تكون عوناً لإدارة المؤسسة التعليمية في تحقيق أهداف الجودة. فضلاً عن أن تكون مواكبة لكافة المتغيرات والتحولات التي تحصل في الحياة وأن تخضع هي نفسها للتقويم والتغير والتطوير تبعاً للحاجة لأن المؤسسة التعليمية في ظل مفهوم الجودة في عالم سريع التغير والتطور ولابد للمؤسسة أن تتأثر بتغيراته وتطوره مما يتطلب تواؤم التشريعات والأنظمة الإدارية مع التغيرات التي تحصل بمعنى أن كل شيء في تطور وتغير مستمر في ظل مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

سابعاً: جودة الإنفاق.

يمثل مدخل الإنفاق مدخلاً مهماً من مدخلات النظام التعليمي لما يترتب عليه من نجاح النظام أو فشله؛ فمن دون التمويل لايمكن أن يحقق النظام أهدافه وتكثر مشكلاته أما إذا ما توافر التمويل فإن توافره سيكون سبباً من أسباب نجاح النظام وقلة المشكلات التي تعترض تطبيقه وتأسيساً على هذه الحقيقة فإن الجودة في التعلم تشكل في جانب منها نتيجة لجودة التمويل أو الإنفاق.

لذلك فإن توفر الأموال اللازمة للإنفاق على التمويل يُعدُّ أمراً ذا أثر بالغ في تنفيذ الخطة التعليمية وبرامجها وإن جودة الإنفاق تعني:

- التقدير الدقيق للأموال اللازمة للإنفاق على برنامج التعليم.
- توفير الأموال التي تم تقديرها.
- وضع المعايير اللازمة للإنفاق لأن سوء الإنفاق يتقاطع مع معايير الجودة.
- وضع معايير أو ضوابط تحدد اختيار القائمين على الإنفاق وطريقته.
- إجراء موازنة بين الأموال التي تُنفق والمردود المتوقع من العملية بنوعيه قصير المدى وبعيد المدى.

ثامناً: جودة المباني وتجهيزاتها.

تعد المباني المدرسية والتجهيزات من مدخلات المنهج وتشكل عنصراً مهماً فيه كما ذكرنا ففي المبنى وتجهيزاته تتم العمليات ويتم التفاعل بين عناصر المنهج لذلك فإن جودة المباني وتجهيزاتها تعد أداة فعّالة لتحقيق الجودة في التعليم وجودة المباني والتجهيزات تعني:

- حداثة المبنى وصلاحيته.
- سعة المبنى.
- جمالية المبنى.
- سعة القاعات الدراسية.
- توافر التجهيزات الحديثة.
- نظافة المبنى.
- توافر أماكن الراحة في المبنى.
- حسن التهوية والإضاءة في المبنى.
- حسن تصميم المبنى ومعالجته عوامل الضوضاء.
- إدامة المبنى وجماليته.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إذا أردنا الحصول على منهج تعليمي جيد لابد من تحقيق المواصفات المطلوبة في جميع عناصر المنهج وأركان العملية التعليمية التي تم ذكرها مع العمل المستمر على التطوير والتحسين المستمرين لمواصفات كل عنصر من عناصر المنهج.

الفصل الخامس

أسس المنهج ومعايير الجودة

مقدمة

لابد أن يستند المنهج التعليمي إلى مجموعة من الأسس التي تشكل القاعدة التي يبنى عليها وهذه الأسس هي:

أولاً: الأسس الفلسفية.

ثانياً: الأسس المعرفية.

ثالثاً: الأسس النفسية.

رابعاً: الأسس الاجتماعية.

خامساً: الأساس التكنولوجي والعولمة.

سادساً: أسس الجودة الشاملة، وقد تحدثنا عنها.

وسنتناول هذه الأسس بشيء من التوضيح في هذا الفصل كما يأتي:

أولاً: الأساس الفلسفي

لايمكن أن يبنى منهج تعليمي من دون أن يستند صراحة أو ضمناً إلى فلسفة تربوية تسهم في تحديد أطره وأهدافه، ووضع الخطط اللازمة لتصميمه وبنائه وتنفيذه وتقويمه، وتطويره.

وفي حال غياب الفلسفة عند بناء المنهج تتضارب الأهداف، وتتقاطع الاتجاهات، وتتباين السبل فتضل التربية طريقها نحو تحقيق مايراد منها فتقصر عن أداء رسالتها.

إن الفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي. فالتربية عملية ذات مضمون فلسفي نقوم بها عن قصد وغاية لتحقيق وظائف تفيد الفرد والمجتمع، والتراث والحضارة الإنسانية. وإن المجتمعات الإنسانية هي التي تقرر الغاية من حياة الإنسان، وهنا تأتي وظيفة الفلسفة لكي تقرر الغايات الكبرى في الحياة. ثم اختيار الوسائل والطرائق التي تكفل تحقيق هذه الغايات؛ إذ لا ينبغي أن تتعارض الأهداف التربوية في المجتمع مع غايات الحياة الإنسانية، وأهدافها داخل الكيان الاجتماعي.

لكن الفلسفات التي توجه العمل التربوي والتي نشأت المناهج في ظلها مختلفة بين المجتمعات فهي ليست واحدة بل متعددة الاتجاهات والمفاهيم والأفكار لأنها من نتاج التفكير الفلسفي العقلي المحض.

وتبعاً لاختلاف الفلسفات اختلفت فلسفات التربية التي تحكم العمل التربوي وتحدد مساره داخل المدارس، وعلى أساسها اختلفت النظريات التربوية التي تحدد الافتراضات والمبادئ التي تبنى في ضوئها وسائل العملية التربوية وأدواتها، وطرائقها وفي مقدمة هذه الأدوات المناهج التربوية.

فالفلسفة التي تؤكد روح القيم الجماعية تختلف عن الفلسفة التي تؤكد روح القيم الفردية، ويترتب على ذلك فلسفتان تربويتان: الأولى تؤكد القيم الجماعية

(العامة) داخل النظام الاجتماعي، وتجعل الأفراد أدوات للمجتمع وما يحمله مـن مبـادئ عامـة، والثانية تؤكد الفرد وتحترم ذكاءه، وكرامته، وإمكانياتـه، وخصوصـية قيمـه الفرديـة بمعنـى أنهـا تشدد على فردية الفرد.

وتبعاً لاختلاف النظريتين فإن المنهاج الذي يصمم بموجب الفلسـفة الأولى يشـدد عـلى الصـيغ العامة في المجتمع ويشدد بموجب الثانية على الصيغ الفردية. والحال نفسـه مـع الفلسـفة الليبراليـة، والفلسفة الدينية، إذ يترتب على الاختلاف بينهما اختلاف في المنهج الذي يتبنى كلا منهما.

وفي ضوء ما تقدم نستنتج:

1. أن أيّ نظام اجتماعي يحمل في وجدانه العام فلسفة اجتماعية سواء أكانـت هـذه الفلسـفة صريحة أم ضمنية.

2. أن كل نظام اجتماعي يهدف إلى المحافظة على كيانه الاجتماعي، وهويتـه الثقافيـة في ضـوء فلسفته الاجتماعية.

3. أن كل نظام اجتماعي يتبنى نظاماً تربوياً معيناً من أجل أن يحافظ على الاستمرار في حياتـه وكيانه وحضارته.

4. أن كـل نظـام تربـوي يجـب أن يصـمم في ضـوء فلسـفة تربويـة منسـجمة مـع الفلسـفة الاجتماعية لكي يتمكن من صـيانة المجتمـع، والمحافظـة عـلى كيانـه ضـمن أصـالته الذاتيـة والثقافية.

5. أن تصميم المناهج التربوية في ضوء الفلسفة التربوية المشتقة من الفلسفة الاجتماعية هدفه تحقيق تربية أصيلة وتنشئه تربوية اجتماعية للأجيال تحافظ عـلى أصـالة الهويـة الثقافيـة، وتتطلع إلى التجديد في الحياة الاجتماعية.

إن الفلسفات الفكرية التي تؤثر في نوعية العملية التربوية والمنهاج الـدراسي عديدة متنوعة إلى درجة أنها تنادي بأفكار، ومعانٍ قد تصـل إلى حـد التعـارض أو التقاطع لأن كلا منها يستند إلى افتراضات متباينة عن الأفراد في تفسيرها الحقيقة،

والخالق، وطبيعة الكون والإنسان، والمعرفة، والمجتمع، والوجود وما يحمله من قيم وخبرات، وما يُنتهج من طرائق تعليم، وتنمية قدرات.

ونظراً لتعدد الفلسفات الفكرية وتنوعها سنقصر الحديث عن مجموعة من الفلسفات التي نراها أكثر شيوعاً في التحكم جزئياً أو كلياً في تصميم المنهج. بما يعطي صورة لأثر هذه الفلسفات في تصميم المناهج الدراسية وبما أنه من الممكن تقسيم الفلسفات الفكرية على مجموعتين الأولى تضم الفلسفات التقليدية والثانية تضم الفلسفات التقدمية سنتناول عدداً من الفلسفات التقليدية وآخر من الفلسفات التقدمية ونوضح نظرتها إلى المنهج الدراسي وما تراه فيه لذلك سنتحدث عن:

- الفلسفات التقليدية ونتناول منها:
  1. الفلسفة المثالية Idealism.
  2. الفلسفة الواقعية Realism.
  3. الفلسفة الطبيعية Natalism.
- الفلسفات التقدمية ونتناول منها:
  1. الفلسفة البراجماتية Pragmatism.
  2. الفلسفة الوضعية المنطقية Logieal Positivism.
  3. الفلسفة الوجودية Existentialism.

وفيما يأتي عرض موجز للمحددات الفكرية لكل من هذه الفلسفات التي تؤثر في العملية التربوية وبناء المنهج:

*** الفلسفة المثالية Idealism:**

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات الفكرية وترجع أصولها إلى كل من سقراط، وأفلاطون. وتتمثل الأهداف التربوية للفلسفة المثالية بما يأتي:

1. التشديد على حفظ التراث بما يتضمن من معارف، وحقائق، ومهارات، وفنون، ونقله من جيل إلى جيل.
2. التشديد على تعليم المتعلمين كيف يفكرون.
3. التشديد عل قيمة المعرفة لأن للمعرفة قيمة بحد ذاتها، وهي الطريق إلى إدراك الفضيلة.
4. التشديد على تنمية العقل بوصفه أهم جزء في الإنسان، وأن تنمية العقل تتم عن طريق تزويده بالكثير من الحقائق، وتنمية قدرته على بناء المفاهيم.
5. التشديد على زيادة معارف الفرد وإثرائها لأن قيمة الفرد ترتبط بما لديه من معارف، وكلما زادت معارفه زادت قيمه.
6. التشديد على الحفظ والاستظهار بوصف التعلم عملية حفظ واستظهار، أو تذكر عند الحاجة.
7. إن هدف التربية تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف لكي يقوى، ويتدرب ويُشحن ذكاؤه.
8. إن المادة الدراسية وسيلة لتقوية الملكات العقلية وشحنها.
9. إن الإنسان هو أداة المجتمع لحفظ تراثه، وذاكرته مخزن المعرفة يستخدمها عند الحاجة.
10. إن أفضل القيم المنهجية للمواد الدراسية هي التي تعطي أولوية للأدب، والأفكار الدينية، والفلسفة والتاريخ والرياضيات، وغيرها من المواد التي ترتبط بهذه الموضوعات.
11. إن المعرفة هي نتاج العقول المفكرة، والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة المفكرون، والحكماء، والأنبياء والرسل وتداولتها المجتمعات الإنسانية.
12. دور المعلم في الفلسفة المثالية يتحدد في:
    أ. نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان المتعلم.
    ب. كون المعلم المثل الأعلى للمتعلمين.

ج. مساعدة المتعلمين في مجال النمو الأخلاقي بالنصح والتوجيه.

د. كونه مفتاح العملية التعليمية والمصدر الرئيس للمعارف، والموجة لنشاط التعليم والمثير للدافعية.

مؤثرات الفلسفة المثالية في التربية:

للفلسفة المثالية آثار كبيرة في العملية التربوية نوجزها في الآتي:

1. توجيه الأهداف التربوية إلى المحافظة على التراث أولاً ثم إنماء شخصيات المتعلمين ثانياً.
2. تشديدها على تنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والخلقي والروحي وبذلك جعلت المنهج يشدد على المواد التي تطبع المتعلم بطابع مميز على وفق مقتضيات ثقافته الخاصة.
3. جعلت المناهج تشدد على الجانب الروحي والعقلي والجمالي في شخصية المتعلم وحياته وحياة المجتمع.
4. شددت على العقل وأعطته مرتبة متقدمة على مكونات الشخصية الإنسانية الأخرى.
5. شددت على حشو العقل بالمعلومات الكثيرة من دون سند يثبت صحة هذا التوجه.
6. أعطت الأولوية في المنهج الدراسي إلى الأدب، والمنطق، والموضوعات الدينية والرياضيات، والعلوم الإنسانية والأخلاقية، وكل ما له دور في تدريب العقل.
7. عززت سلبية المتعلم. وحددت دوره في استقبال المعلومات، وخزنها في ذاكرته وبذلك تتقاطع وفلسفة مفهوم الجودة في التعليم الذي يتطلب أن يكون المتعلم مشاركاً نشطاً فيه.
8. أبعدت المناهج الدراسية عن الاهتمام باحتياجات المتعلمين، واحتياجات المجتمع وبذلك تتقاطع مع بناء المنهج على وفق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

9. اهتمت بأساليب التدريس التلقينية التي تشدد على الكم لا على النوع وهذا لا ينسجم ومتطلبات الجودة في طرائق التدريس.
10. جعلت قياس تعلم المتعلم بما يحفظ ويستظهر من مواد دراسية في حين أن قياس جودة تعلم المتعلم يتوقف على درجة مطابقته لمتطلبات المتعلم والمجتمع وحاجات سوق العمل أو متطلبات المراحل الدراسية اللاحقة.
11. جعلت الامتحانات وعمليات التقويم في المدارس تشدد على حفظ المعلومات لا على إنماء الشخصية.
12. أجازت مفهوم العقاب البدني وترتب على ذلك مشكلات إنسانية في العملية التعليمية.
13. كانت سبباً في إضعاف الكفاءة الداخلية والخارجية للمناهج التربوية بين كفايات الخريجين من جهة والاحتياجات الأساسية لسوق العمل من جهة أخرى.
14. توجهها نحو الدراسات المشتركة من دون التخصص.
15. تشديدها على أن ينظم المنهج الدراسي على وفق المحاور الآتية:

أ. العلوم الأساسية التي يحتاج المتعلم إليها في اكتساب المعارف وهي:
- القراءة.
- الكتابة.
- الحساب.

ب. علوم تعليمية لتنمية العقل وتوسيع مدركاته وهي:
- الفلسفة.
- علم النفس.
- علم الاجتماع.
- علم التاريخ.

وغيرها من العلوم الإنسانية.

ج. علوم جمالية وهي:

- الفن.
- الأدب.
- الموسيقى.
- العلوم العملية.

د. علوم طبيعية تساعد المتعلم على أن يفهم الطبيعة المحيطة مثل.

- الجغرافيا.
- الفيزياء.
- الكيمياء.
- الأخبار.

وهناك من المثاليين من قسم محاور المنهج الدراسي على أربعة محاور هي:

- التربية الذهنية.
- التربية الوجدانية.
- التربية اليدوية.
- التربية البدنية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن مبادئ المثالية وأهدافها في المنهج الدراسي تتعارض في مواضع كثيرة مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم. ومن يتعامل معها في ظل مفهوم الجودة يحتاج إلى تكييف وتغيير الكثير من للمبادئ للإيفاء بمتطلبات الجودة. علماً بأن الكثير من المناهج الدراسية في بلدان العالم الثالث خاصة مازالت تعمل إلى حد بعيد على وفق الكثير من مبادئ الفلسفة المثالية.

*** الفلسفة الواقعية Realism**

ترجع الفلسفة الواقعية إلى أرسطو تلميذ أفلاطون وتشدد على المبادئ الآتية:

1. إن الحقيقة مستقلة في وجودها عن العقل العارف في الإنسان، وبذلك فإن الطبيعة عند الواقعيين لها وجود مستقل عن الذات مع إمكانية الذات في معرفة الأشياء عن طريق الحواس والخبرات.

2. إن الحقيقة موجودة في العالم الطبيعي، وليست في عقل الإنسان، وذهنه وهي ليست مسألة ذاتية.
3. إن الحقيقة سابقة لوجود الإنسان، وعلى الإنسان أن يسعى وراء المعرفة واكتشاف القوانين والمبادئ الموجودة في العالم.
4. إن الإنسان ذو صبغة اجتماعية وليس ذو طبيعة فردية وعلى هذا الأساس فإن المجتمع هو الهدف، والفرد أداة خادمة للمجتمع.
5. إن العملية التربوية هي عملية تكيّف مع الواقع الاجتماعي، وما يحصل من خصائص مرحلية، وما يتطلب من مسؤولية اجتماعية وبهذا فهي تقترب من قبول التعامل مع مفهوم الجودة الشاملة في التعلم.

موقف الواقعية من المنهج:

يتمثل موقف الفلسفة الواقعية من المنهج الدراسي في الآتي:

1. إن العملية التعليمية والتربوية تهدف إلى التكيف مع الكيان الاجتماعي، وتحمل المسؤولية في العمل على تشكيل الكيان الاجتماعي أو تغيره.
2. على المعلم أن يكون قادراً على امتلاك المادة والسيطرة عليها، ووضعها أمام المتعلمين بشكل واضح مميز، وحث المتعلمين على البحث العلمي بطريقة موضوعية تشجيعاً للاكتشاف. وهذا يعني أن تكون للمعلم طريقة في أساليب التعليم، وأن يمتلك كفايات، ومهارات تقنية لإنجاح عملية التعلم مع سلطة كاملة لتحديد التحصيل المطلوب القائم على الحقائق المصنفة بطريقة منظمة.
3. إن المنهج الواقعي هو الذي يتضمن عناصر من فنون المعرفة الحرّة، وعناصر من المعرفة التطبيقية.
4. إن المناهج التعليمية تشدد على الموضوعات الدراسية بوصفها المحور المركزي لطبيعة المنهاج التعليمي أكثر من تشديدها على المتعلم وميوله واهتماماته وبذلك تشط عن متطلبات تبني مفهوم الجودة في التعليم.

5. انتقاء المواد الدراسية التي تسمح للمتعلم بالوقوف على البنيان المادي والثقافي الأساسي للعالم الذي نعيش فيه.
6. إن أساليب التدريس تقوم على افتراض أن التعليم يقوم على الخبرة المباشرة التي يجب أن تقدم إلى الطلاب لذا فلا بد من الاعتماد على العرض المنطقي والسايكولوجي بطريقة مشتركة أسلوباً مبدئياً للتعليم.
7. إن المناهج المبنية على الفلسفة الواقعية تشدد على العلوم والرياضيات، والجغرافية الطبيعية بالدرجة الأولى، ثم الفنون، واللغات، والدراسات الاجتماعية بالدرجة الثانية. ولا تعد العلوم السلوكية من بين المناهج الأساسية.
8. إن المنهاج التربوي يشدد على الحقائق، والكفايات، والمهارات، والأخلاقيات ويشدد على أن تكون طريقة العرض منظمة بصورة منطقية.
9. التشديد على الطريقة الاستقرائية في تدريس المنهج.
10. يشدد الواقعيون على دعم خبرات المناهج والكتب الدراسية بالتجارب والوسائل التعليمية، والرحلات، والممارسات العملية، والتطبيقات، والتدريبات الأخرى داخل المدرسة.
11. يؤمن الواقعيون بضرورة تقنين مواد التعلم، والأنشطة التعليمية، ويشددون على السرعة والكم في تعلم الكفايات، والمهارات، ويشجعون أسئلة الطلبة.
12. يشدد الواقعيون على قدرة المتعلم على التحليل، وإعطاء الأسباب والمبررات وفي ضوء ما تقدم فإن هناك بعض المبادئ يمكن أن تكيف لتتواءم مع متطلبات الجودة في المنهج وهناك مبادئ لايمكن القبول بها عندما يراد تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.

*** الفلسفة الطبيعية Natralism**

تعد الفلسفة الطبيعية من الفلسفات القديمة، وترجع إلى القرن السادس قبل الميلاد غير أنها تختلف عن المثالية والواقعية في أنها تنظر إلى الكون على أنه قائم بذاته ولا يحتاج إلى ذات آلية تديره، وتنظم شؤونه.

وعلى الرغم من قدم جذور هذه الفلسفة فإن اسمها اقترن بالفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو؛ فهو الذي وضع أصولها الحديثة وتقوم الفلسفة الطبيعية على المبادئ الآتية:

1. إن الكون قائم بذاته ولا يحتاج إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة لإدارته وتنظيم شؤونه.
2. إن العالم الطبيعي أوجد نفسه بنفسه، والحياة محصلة طبيعية لأحداث الكون.
3. إن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة، وهي مفتاح الحياة.
4. إن الفرد يتقدم في أهميته على المجتمع لذلك فإن الأهداف الفردية تقدم على الأهداف الاجتماعية في أهميتها من وجهة نظر الطبيعية.
5. القيم الأخلاقية تعود لأسباب طبيعية، لا لقوى خارقة.
6. إن الإنسان يستطيع بلوغ الكمال غير أن التنظيمات الاجتماعية تحد من قدرته على ذلك.
7. إن الأفراد يختارون النظم الاجتماعية، والسياسية بمحض إرادتهم ورغباتهم.
8. الإنسان كائن طاهر حرّ، وإذا ما جنح إلى الشر فإن المجتمع هو المسؤول عن جنوحه إلى الشر.
9. التجربة هي مصدر المعرفة الوحيد وعلى الفرد استخدام التجريب، وطرق البحث العلمي من أجل فهم العالم المادي حوله.

موقف الطبيعة من التربية:

1. إن التربية الطبيعية هي الحياة الحاضرة، وليست حياة المستقبل.

وهذا يتقاطع مع متطلبات جودة المنهج الذي تقتضي تلبية احتياجات سوق العمل في ظل توقع ما ستكون عليه الحال عند تخرج المتعلمين بعد سني دراستهم.

2. إن التربية تتم في ضوء الطبيعة، ويتأسس المجتمع على أساس الحقوق الفردية.

3. إن التربية الطبيعية تسيرها القوانين الطبيعية.
4. إن التربيـة الطبيعيـة تشـدد عـلى اهـتمام المعلـم بالطلبـة، ورغبـاتهم، وميـولهم لا الموضـوعات الدراسـية التـي لا تنسـجم مـع ميـولهم، ورغبـاتهم في حـين أن الموضـوعات الدراسـية (محتـوى المنهج) في ظل مفهوم الجودة الشـاملة يـتم تحديـدها في ضـوء متطلبـات الطلبـة والمجتمـع ولا يجوز أن تتعارض مع رغبات الطلبة وحاجاتهم.
5. إن التربية الطبيعية تتناول العقل والجسم معاً وهذا ما ينسجم ومتطلبات جودة التربية.
6. هـدف التربيـة الطبيعيـة تحريـر طاقـات المتعلمـين الطبيعيـة مـن القيـود المفروضـة عـلى أنشطتهم، وتنمية التلقائية لديهم، والاعتماد على النشاط الذاتي لتحصيل المعرفة.
7. إن الاستعداد الطبيعي للطالب أساس العملية التعليمية من وجهة نظر الطبيعة.
8. تشدد التربية الطبيعية على أن تتم العملية التربوية بطريقة مشوقة للمتعلمين.
9. تشدد على تنمية القوى العقلية والجسمية لدى المتعلم بشكل متوازن.
10. المعلم من وجهة نظر الطبيعة هـو المسـؤول عـن تهيئـة الفـرص التـي تسـاعد عـلى تنميـة الطبيعة الخيّرة للمتعلم.

موقف الطبيعية من المنهج:

1. تشدد على إعداد المناهج بصورة منظمة متدرجة من المادي المحسوس صـعوداً إلى المعنـوي المجرد على وفق قوانين النمو والتطور عند المتعلمين.
2. يهتم المنهج الطبيعي بتشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية ويعطـيهم الفـرص الكافية للملاحظة والبحث، والاستدلال العلمي.
3. يحتوي المنهج الطبيعي على الخبرات، والفعاليات التي تطـور القـدرات العقليـة والجسـمية معاً بشكل متوازن.
4. يشدد المنهج الطبيعي على أن تحتوي المـادة التعليميـة عـلى مـا يضـمن تحقيـق الأهـداف التربوية التي يجب أن تلائم مراحل نمو المتعلم في كل مرحلة من المرحل الدراسية.

5. يشدد المنهج الطبيعي على أن يكتشف المتعلم الأشياء بنفسه، وسبيل ذلك الاكتشاف الخبرة المباشرة، والابتعاد عن التلقين والوعظ.
6. إعداد المنهاج بطريقة تجعل المتعلم يتنافس مع ذاته للوصول إلى مستويات متقدمة.
7. إن المنهج الطبيعي يشدد على النشاطات الحرة للمتعلم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن هناك مبادئ تتقاطع ومفهوم الجودة وأخرى يمكن أن تكيف لبناء المنهج على وفق الجودة في مناهج التعليم.

*** الفلسفة البراجماتية Pragmatism**

تمثل الفلسفة البراجماتية اتجاهاً تقدمياً في الفكر الفلسفي، والفكر التربوي، ومع كونها تعد من الفلسفات الحديثة إلا أن لها جذوراً قديمة تعود إلى الفيلسوف هير قليطس المتوفى 440 قبل الميلاد.

ويرتبط اسم الفلسفة البراجماتية باسم الفيلسوف الأمريكي جون ديوي. إن البراجماتية تعد ثورة على الفلسفات التي تؤمن بالأمور النظرية، والتأمل العقلي في الوصول إلى الحقائق الأولية، أو الوجودية؛ فهي ترى أن كل شيء يجب أن يخضع إلى التجربة والبرهان لإثبات صحته.

وتقوم البراجماتية على المبادئ الآتية:

1. إن العالم يتغير باستمرار، والمعرفة في العالم نسبية متغيرة وليست ثابتة. وليدة التجريب والخبرة، ومعناها يتوقف على إمكانية تطبيقها.
2. إن المعرفة هي نتاج الخبرة. ويتم التوصل إلى المعنى الحقيقي لها بالبحث والتجريب.
3. تقاس المعرفة في ضوء ما تحقق من منفعة للفرد والمجتمع. وينسجم هذا المبدأ مع متطلبات جودة المعرفة في ظل نظام الجودة الشاملة.
4. الفرد جزء من المجتمع وله دور معين فيه ولا يتقاطع هذا المبدأ مع مفهوم الجودة في التربية.
5. ينظر إلى المتعلم على أنه مركب عضوي معقد غير أنه قابل للتعلم.

6. لا يمكن تعرف الذات الآلية أو الوصول إلى معرفة حقيقة كيفية وجود الكون فهذا يُعّد بعيد المنال.
7. إن أفكار البراجماتية أفكار شعبية وهذا يتطلب أن تكون المعرفة مفيدة ولها وظيفة أدائية في الحياة. وإن هذا المبدأ لا يتقاطع ومفهوم جودة المعرفة في ظل نظام الجودة الشاملة.

موقف البراجماتية من التربية:

يتمثل موقف البراجماتية من التربية فيما يأتي:

1. إن التربية تهدف إلى تنمية الكفايات الاجتماعية لدى الفرد وتطويرها. وهذا يلبي جانباً من متطلبات الجودة في التربية.
2. إن وظيفة المعلم من وجهة نظر البراجماتية هي توجيه الطلبة وإرشادهم نحو خبرات التعلم من دون أن يتعارض ذلك مع اهتماماتهم واحتياجاتهم ويمكن تكييف هذه الرؤية لتنسجم مع متطلبات تطبيق نظام الجودة في المنهج.
3. التشديد على طرائق التدريس القائمة على أسلوب التعلم بالعمل والممارسة للأنشطة، وحل المشكلات وبهذا تقترب مع متطلبات تطبيق الجودة.
4. غرض التربية من وجهة نظر البراجماتية هو تزويد الفرد بالخبرة اللازمة لمواجهة الحياة الفردية والاجتماعية وبذلك تقترب من متطلبات تطبيق الجودة في التربية؛ فالتربية البراجماتية تهدف إلى إعداد الأفراد لشغل أماكنهم المناسبة في المجتمع.
5. تهدف التربية البراجماتية إلى تنمية الجوانب الجسمية والفكرية للأفراد.
6. تنمية التربية البراجماتية القدرات الابتكارية عند الأفراد في حل المشكلات التي تواجههم وهذا ما تشدد عليه الجودة في التعليم.
7. تشدد على الإنتاج وهذا ما تشدد عليه الجودة في ظل تطبيق نظام الجودة الشاملة.

المنهج في البراجماتية:

1. يشدد المنهج في البراجماتية على أن تكون المعرفة التي يحتوي عليها المنهج قد تم التحقق من حقيقتها والتثبت من صحتها بالتجربة.
2. يشدد المنهج البراجماتي على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تخطيط المنهج وتصميمه.
3. تهدف المناهج البراجماتية إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم بالشكل الذي يحقق له القدرة على التكيف مع بيئته الطبيعة والاجتماعية، وتمكنه من المشاركة الواعية في الحياة الاجتماعية وهذا ما يريده الساعون إلى تبني الجودة في منهاج التعليم.
4. يهتم المنهج البراجماتي بتشجيع المتعلمين على تقبل القوانين، والتعميمات العلمية.
5. يحتوي المنهاج البراجماتي على المعلومات والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة، وانتقاء الخبرات المعاصرة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية، والأخلاقية وغيرها.
6. تدعوا البراجماتية إلى اعتماد دوافع المتعلمين، وميولهم أساساً لتخطيط المنهج.
7. تشدد المناهج البراجماتية على المشاركة العملية للطلبة في استخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع وهذا ينسجم ومتطلبات الجودة في التعليم.
8. تشدد البراجماتية على تنظيم خبرات المنهاج على وفق الأساس السايكولوجي الذي يراعي ميول الطلبة واحتياجاتهم وهذا ما تشدد عليه الجودة في بناء المنهج. إذ ينظم المنهج بصورة تتفق وتلك الاهتمامات والاحتياجات، ويتم اكتساب هذه الخبرات بالتفاعل المباشر عن طريق الملاحظة والنقد، والتحليل وإجراء التجارب.
9. يشدد المنهج البراجماتي على طرائق التعلّم الذاتي التي تحث على العمل الفردي لتكوين الشخصية الذاتية للمتعلم.

10. يشدد على الروح التعاونية، والديمقراطية بين الطلبة في البيئة المدرسية ولا يتعارض هذا مع متطلبات الجودة الشاملة في المنهج.
11. يشدد المنهج البراجماتي على أن يأخذ كل طرف من أطراف العملية التربوية دوره في عملية تخطيط المنهج وتحديد خبراته، وهذا يعني إشراك المعلمين والمتعلمين، وأولياء أمور الطلبة، وكل من له صلة بالعملية التعليمية في تخطيط المنهج، وتحسينه وتطويره وهذا ما يشدد عليه نظام توكيد الجودة الشاملة في التعليم.
12. يعطي المنهج البراجماتي أهمية للتربية المهنية، والعلوم التطبيقية تتقدم على المواد الإنسانية واللغات. بمعنى أنه يشدد على الطبيعة الوظيفية للمادة.
13. يهتم باعتماد التجريب والبحث في الوصول إلى المعارف والحقائق وكل ما لا يخضع للتجربة والبرهان لا يقبل من وجهة نظر البراجماتية.
14. يرى البراجماتيون أن يتم تقييم المنهج، وتعلم التلاميذ بطريقة ديمقراطية تتناول سلوك المتعلمين، وقدراتهم على التفكير.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن الفلسفة البراجماتية تعطي الأسبقية لدراسة المشكلات القائمة وفهمها، واكتساب المهارات اللازمة لمواجهتها، والعمل بصورة تعاونية على حل هذه المشكلات. وتشدد على بناء الشخصية الذاتية، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات العملية الملائمة لحل المشكلات بصورة تعاونية في ضوء نتائج السلوك الإنساني الموجّه أملاً في أن ينقل هذا السلوك التعاوني في المجتمع المدرسي إلى الواقع المجتمعي خارج المدرسة.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن الكثير من أفكار البراجماتية، ونظرتها إلى التربية والمنهج تتفق إلى حدٍ كبير وفلسفة الجودة في التعليم ويمكن تكييفها لتتواءم مع متطلبات إدارة الجودة وتحسينها في العمل التربوي والتعليمي وبناء المنهج.

*** الفلسفة الوجودية Existentialism**

تعد الفلسفة الوجودية من الفلسفات الحديثة التي تشدد على حرية الإنسان، وإدارته، وجوهره ودرجة وعيه في هذا الوجود.

إن الوجودية ترى أن الإنسان هو الذي يصنع حقيقته بنفسه، ولا يتم تحريكه بالمسلمات البيئية، أو الحضارية الموروثة؛ فقد رأى جان بول سارتر أحد أقطاب الفلسفة الوجودية أن الفرد هو ما يصنعه نفسه بنفسه من دون وجود محددات، أو مقررات، أو قيود تفرض عليه فالفرد حر، والفرد هو الحرية.

وتشدد الوجودية بشكل كبير على الفرد في مواجهة القلق، والتوتر الناشئ عن المعرفة الحديثة، وترى أن هدف التربية الإنسانية هو مساعدة الفرد على فهم ذاته، وتنمية قدرته على الابتكار، واكتساب ما هو جديد في الحياة من دون التقيد بما هو مألوف.

مبادئ الوجودية:

تشدد الفلسفة الوجودية على المبادئ الآتية:

1. إن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وإن الفرد الإنساني هو أهم قضية في الحياة.
2. إن وجود الإنسان يسبق ماهيته؛ لذلك فإنه هو الذي يحقق ماهيته بنفسه بالقدر الذي يعي به ذاته، ويحقق وجوده في الحياة بصورة حرّة.
3. إن كل إنسان له الحق في أن يحدد القيم الحياتية لنفسه، وإن الحرية تمثل القضية الأساسية ضمن حياة كريمة. فالوجودية ترى أن الحرية هي أعظم صديق للإنسانية، والتقييد أعظم أعدائها.
4. ترى الوجودية أن الفرد أهم من المجتمع لذلك يجب التشديد على أهداف الفرد قبل المجتمع.

5. ترى الوجودية أن لا معنى للعالم المادي والكون من دون وجود الإنسان.
6. وجوب تحرير الإنسان من كل قيود العرف الاجتماعي، والعقائد الدينية وكل ما يقيّد حرية الإنسان.
7. ترى الوجودية أن حياة الإنسان منتهية بالموت، وبالموت يتوقف الإنسان عن تحقيق إمكاناته ويدركه القلق، ويتولاه اليأس. لذلك فهي تهتم بدراسة اليأس، والضيق، والعدم. وينظر الوجوديون إلى الإنسان على أنه جسم وعقل، ووعي يتفاعل مع معطيات الحياة حوله لتحقيق ماهيته، وشخصيته الإنسانية.

وجهة نظر الوجودية في التربية:

تتمثل وجهة نظر الوجودية في التربية بالآتي:

1. إن الفرد يطور اعتقاداته بنفسه من دون الاعتماد على معتقدات الآخرين.
2. تستخدم المدرسة لتوفير المناخ التعليمي الملائم للفرد.
3. كل فرد مسؤول عن ضبط العملية التربوية لذاته.
4. وظيفة المعلم تشجيع الطلبة على التعلم.

المنهج من وجهة نظر الوجودية:

على الرغم من أن الوجودية لم تطبق ليكون لها تصور واضح حول مفهوم المنهج غير أنه بالإمكان الاعتماد على تحليل مبادئها في تحديد وجهة نظرها في المنهج كما يأتي:

1. إن المنهج الوجودي يشدد على الفرد فقط، إذ يختار كل فرد المحتوى والأسلوب الملائم[1].
2. يبنى المنهج من وجهة نظر الوجودية على أساس أن الفرد هو الأصل في العملية التربوية بصفته الشخصية والذاتية، وليس على الفرد أن يكون عضواً في جماعة من أجل إظهار خصائص عامة.

(1) توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، 2000 ص 120.

3. ترى الوجودية أن يحتوي المنهج على المعلومات، والمعارف، والخبرات، التي تهم المتعلم شخصياً، وليس على المعلومات التي تمكنه من معالجة المشكلات التي تتصل بـالمجتمع، والبيئة والتراث.

4. يترك المنهج الوجودي دور التعلم إلى التلميذ من حيث اختيار محتوى التعليم، ومكانـه وزمانـه، وطريقتـه، وأن يتحمـل المـتعلم حريـة الاختيـار، ومـا يترتـب عـلى ذلـك مـن مسؤولية، ويمكن تعرف مستوى التعلم الذي يتحصل عليـه مـن دراسـة أنمـاط سـلوكه، ومشاورته، ومناقشته للجماعة.

5. يتـيح المـنهج الوجـودي الفـرص التعليميـة أمـام المتعلمـين ليعرفـوا، ويفهمـوا، ويـدركوا، ويـفسروا، وينتقـدوا، ويكتسـبوا الكفايـات، والمهـارات، وأن يتخـذوا قـرارات وإجـراءات، وأن يتصـدوا لمشـكلات ومواقـف حياتيـه، غـير أنـه يهـدف إلى الكشف عن الذات عن طريق المعرفة الذاتية، والتجربة الشخصية والإبداع.

وفي ضوء ما تقدم فإن الفلسفة الوجودية تعطـي للتجربـة الشخصـية مكانـة متقدمـة في التعلـيم والـتعلّم، واختيـار المعرفـة والخـبرات والمهـارات، والممارسـات التـي تقـوم عـلى الإرادة الشخصية.

ولما تقدم يمكن القول إن الفلسـفة الوجوديـة فلسـفة متحـررة جـداً تبـالغ في نظرتهـا إلى شخصية الإنسان؛ إذ تجعـل مـن تكوينـه، وتجربتـه الذاتيـة أساسـاً لوجـوده في الحيـاة، وأساسـاً لتشكيل ماهيته، وأساسـاً لتربيتـه، وهـي فلسـفة تضـحي بـالتراث الثقـافي، والكيـان الاجتماعـي، وأنظمته القيمية في سبيل حرية الفرد وقيمه الذاتية[1].

وفي ضوء النظر في مبادئ الوجودية ونظرتها إلى التربيـة والمـنهج يلاحـظ صـعوبة تكييـف بعض مبادئها للاستجابة إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة في المنهج.

(1) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة 2004 ص 83.

*** الفلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism**

ظهرت الفلسفة الوضعية في القرن العشرين يرجع تأسيسها إلى الفيلسوف شيليك 1929 ثم انضم إليها عدد من الفلاسفة مثل بولتزمان، وإرنست ماخ، وفيكل، وفتنجشتاين. وأول اسم أطلق عليها هو جماعة فينا إذ كانت جامعة فينا تمنح كرسي أستاذ الفلسفة إلى عالم له معرفة واسعة بفلسفة العلوم[1].

وقد حملت الوضعية المنطقية أكثر من اسم منها: التجريبية المنطقية، وحركة وحدة العلم، والتجريبية المتسقة، والتجريبية العلمية، والتجريبية الحديثة، والفلسفة التحليلية.

إن هذه الفلسفة تشدد على وحدة مجال البحث العلمي ووضع الأمور في عالم الواقع. وترى أن الحالة التي تعرض للمناقشة عندما تكون مكونة من عبارات اللغة في شتى المجالات فهي في هذه الحالة عبارة عن وضعية منطقية وعلى هذا الأساس أطلق عليها الفلسفة الوضعية المنطقية.

موقف الوضعية من التربية:

ينظر الموضوعيون المنطقيون إلى التربية على أنها في الدرجة الأولى فرع علمي يستخدم اللغة الإحصائية، والإجراءات التجريبية في قبول أية نظرية أو ممارسة تربوية.

إن شليك مؤسس الوضعية يرى أن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد، وهي عملية خلق إنسان خير من إنسان شرير وهذا يعني أنها تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها طبيعة شريرة وتتولى التربية عملية تطهيرها وتعديلها. وهي من وجهة نظر شليك عملية إكساب الفرد دوافع جديدة. وتسعى إلى تنمية القيم المعرفية لدى الطالب بتحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية، وتسعى إلى تحقيق سعادة الفرد في ضوء المجتمع.

وتشدد الوضعية على:

---

(1) محمد جلوب فرحان، دراسات في فلسفة التربية، وزارة التعليم العالي جامعة الموصل، 1989 ص129.

1. برمجة بعض المواد الدراسية وترى أن الأهداف تقع ضمن المادة الدراسية.
2. جعل دوافع المتعلم محور السلوك، وإمكانية تعديل تلك الدوافع ثم إحداث تغيير في سلوك المتعلم.
3. تشدد على أن المتعلم يتصرف على أساس دوافعه وحاجاته وليس بموجب أوامر تعسفية.
4. إكساب الفرد دوافع جديدة وذلك عن طريق الخبرة الحسية المستمرة وتحويل الدوافع الانفعالية إلى دوافع معرفية.
5. إدراك المدرسة أن من بين ما تقوم به هو تحقيق سعادة الطالب، وربط تلك السعادة بموافقة المجتمع.
6. إن دوافع الطالب هي التي توجه سلوكه نحو سلوك معين وإبعاده عن آخر.
7. سعي المدرسة إلى تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية.
8. تجنب أسلوب العقاب بوصفه حالة همجية تقمع الطلبة وتكبت رغباتهم.
9. أن تكون أفكار المعلم واضحة مرتبة مترابطة وأن يبتعد عن الغموض وأن تكون المعرفة التي يسعى إليها معرفة موضوعية.
10. حرص المعلم على إشباع دوافع الطلبة.

الوضعية والمنهج الدراسي:

تشدد الوضعية على برمجة المواد الدراسية على وفق نموذج التعلم الآلي بوصفه نوعاً من التعليم الذاتي، وبذلك فإنها تعد من الفلسفات التي يتأسس عليها التعليم الذاتي لأنه من وجهة نظر الوضعية يعد نموذجاً من السلوك التعليمي الذي يمكن التثبت من صحته.

وتأسيساً على هذه الرؤية رأت أن المواد الدراسية يمكن برمجتها في صورة مواد مقبولة في المنهج الدراسي، أما المواد غير القابلة للبرمجة فهي مواد مرفوضة ولا يمكن إدخالها ضمن المنهج الدراسي. لذلك فهي تدعو إلى التعليم الآلي الذي تتحول قاعة الدراسة بموجبه إلى معمل وبذلك تصبح المادة الدراسية أو برنامج التدريس ونظام الامتحانات خاضعة للضبط باستمرار.

إما طرائق التدريس فيرى الوضعيون أن تكون تطبيقاً أوسع للطرائق العملية في معالجة المشكلات التربوية معاجلة عملية ويرون أن طريقة التدريس هي المسؤولة عن تحديد نوع العلاقة الأخلاقية بين المدرسة والطلاب.

*** الفلسفة الإسلامية:**

يمكن تقصّي وجهة نظر الفلسفة الإسلامية في التربية من خلال آراء بعض الفلاسفة المسلمين مثل الفارابي، وابن سينا والغزالي.

فالغزالي يرى أن التربية تهذيب لنفوس الناس من الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة. ويرى أن مفهوم التربية يشبه عمل الفلاح الذي يقلع الشوك والنباتات الأجنبية من الزرع ليحسن نباته، ويكمل ريعه فالتربية عنده وسيلة تصل بالإنسان إلى درجات الكمال.

إن التربية عند الغزالي تهدف إلى تقريب الإنسان من الله ودراسة العلوم لتحقيق ذلك الهدف من دون السعي إلى الرياسة والمباهاة والمنافسة.

وتهدف إلى تنمية الشخصية الإنسانية للفرد المسلم الذي يعيش في إطار اجتماعي له قيمه وآدابه، ونظمه، وهي تهدف أيضاً إلى إصلاح الإنسان في دنياه وآخرته.

أما ابن سينا فإن التربية عنده تعني الاهتمام بالنفس وتسعى إلى تعريف الإنسان بنفسه وتربيتها فهو يرى أن أول ما ينبغي أن يبدأ به الإنسان من أصناف السياسة هو سياسة نفسه وأن يدرك أن له عقلاً هو السائس ونفساً أمارة بالسوء فالعقل موجه سلوك الإنسان لذلك فهو يرى أن يزود الفرد بخبرة تربوية تساعد على معرفة نفسه وما فيها من مناقب ومثالب. والتربية عند ابن سينا تبدأ قبل التعليم لأن التعليم لا يأتي في السنين الأولى من عمر الفرد. ويشدد ابن سينا على أن يجنب المعلم أو المربي الطفل مقابح الأخلاق فهو يشدد على القدرة الحسنة في الأخلاق والصبر والحلم، ورحابة الصدر، وكتمان الأسرار، والفطنة والصدق والرحمة والحياة وعظمة الهمة والتواضع.

ويستنتج من ذلك أن كلا المربيين يشدد على الجانب الأخلاقي.

أما الفارابي فيرى أن التربية وسيلة تهدف إلى إعداد شخصية الإنسان القدوة (حاكم المدينة) ويمكن استنتاج ما يريده من التربية في ضوء الصفات التي أراد توفيرها في شخصية القدوة وهي:

- أن يكون الحاكم القدوة تام الأعضاء وهذا يعني أنه يشدد على أن تتضمن التربية برنامجاً يُعنى بجسم الحاكم القدوة.
- أن يكون الحاكم القدوة جيد الفهم جيد الحفظ جيد الفطنة وهذا يتطلب تدريباً عقلياً وهذا يعني أنه أهتم بالتربية العقلية فضلاً عن التربية الجسمية.
- أن يكون الحاكم القدوة محباً للتعلم منقاداً له سهل القبول لا يؤلمه تعب التعلم وهذا يعني أنه يشدد على نشر العلم.
- أن يكون الحاكم القدوة محباً للصدق وأهله مبغضاً للكذب وأهله. وأن يكون كبير النفس محباً للكرامة. وهذا يعني أن المنهج الدراسي يجب أن يتضمن جانباً أخلاقياً يزود المتعلم بالقيم الأخلاقية.

إن الفكر الإسلامي لا يتفق مع ما ذهب إليه المثاليون في كون المعرفة مطلقة ولامع ماذهب إليه الواقعيون في كونها محددة بحدود الواقع إنما يرى أن المعرفة مطلقة في مواقف ومحددة في أخرى.

والإسلام ينظر إلى العلوم الدينية على أنها وحدة متكاملة هدفها معرفة الله تعالى والانقياد إلى أوامره والابتعاد عن معاصيه.

أما نظرة الفلسفة الإسلامية إلى طبيعة الإنسان فتحدد في ضوء ماجاء في القرآن الكريم ونظرته إلى تلك الطبيعة فالإنسان كل متكامل ذو طبيعة مزدوجه من المادة والروح من غير انفصال بينهما.

والطبيعة الإنسانية محايدة من حيث الخير والشر فكل مولود يولد على الفطرة.

والفلسفة الإسلامية ترى أن الإنسان مسير ومخير في آن واحد فهو مخير في أموره التي تخضع لإرادته ومسير ومجبر في الأمور التي لاتخضع لإرادته (اللاإرادية) وهذا يعني أن حرية الإرادة بمعناها المطلق كما ترى بعض الفلسفات غير موجودة أصلاً إنما تستمد الحرية مضمونها من النظام والأصول والقواعد.

لذلك فإن الفلسفة الإسلامية توجه التربية إلى الاهتمام بالإنسان من جميع جوانبه وأبعاده الروحية، والعقلية، والجسمية، وغرس الفضائل والعادات السليمة.

ويمكن استنباط المبادئ التربوية للفلسفة الإسلامية وإيجازها فيما يأتي:

1. التعامل مع الذات الإنسانية بوصفها وحدة متكاملة من دون ترجيح جانب على آخر.
2. تزويد الفرد بتصور كامل عن الوجود والحياة والقيم.
3. طلب العلم واجب ديني إذ قال الرسول الأعظم (صلى اللـه عليه وسلم) طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.
4. التشديد على بيان حقوق الأفراد والمجتمع وحدود مسؤولية كل منهما.
5. الاهتمام باللغة العربية بوصفها لغة القرآن ولغة الثقافة مع تعلم لغات الأمم الأخرى.
6. الاهتمام بالرقابة الذاتية التي تضبط سلوك الفرد من داخله.
7. الموازنة بين إعداد الفرد للدنيا وإعداده للآخرة بوصف الدنيا دار عمل والآخرة دار جزاء.
8. التلازم بين العلم والنيّة والعمل فالعلم يسبق النية والنية تسبق العمل وهذا يعني التشدد على القناعة والدافعية والمعرفة. فالعمل على وفق الرؤية الإسلامية يتطلب:
   أ. أن يؤسس العمل على النية المخلصة للـه تعالى.

ب. أن يزود العامل بالعلم والوسيلة (الأسباب التي ينجز بها العمل).

ج. بـذل الطاقـة في البحـث عـن المصـادر وحسـن اسـتخدامها والمهـارة في التحصـيل والتفكير، والتدبير، والإبداع[1].

*** الفلسفة التقدمية Progressism**

يطلق عليها المدرسة التقدمية في التربية وقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية كـرد فعل على الفلسفات التقليدية، وتقوم في جانب كبير منها على تطبيق البراجماتية في التربية علـماً أن نشوءها يرجع إلى عام 1870م.

ويعد جون ديوي أول من جمع بين البراجماتية والتقدميـة، ويعـد كتابـه "مـدارس الغـد" بمثابة إعلان عن نشوء اتجاه جديد تحمل اسمه جمعية التربية التقدمية التي ظهرت في أمريكا.

وقد تعاظم أمـر التقدميـة وأثرهـا في الحيـاة الأمريكيـة بعـد الأزمـة الاقتصـادية، وكانـت التقدمية خلف الحركة التي طالبت بالتغيير الاجتماعي.

تقوم وجهة نظر التقدمية في التربية عـلى أسـاس أن الطفـل جهـاز حـي متجـاوب سـلمياً بوصفه وحدة متكاملة، وأن مظاهر حياة الطفل المتباينة يجب أن توضع موضع الاعتبـار. وهـذا يعني أن التربية المتمركزة حول الطفل قائمة على التمركز حـول اهتماماتـه نفسـه، وعـلى دراسـة النمو الطبيعي له.

إن التقدميين يرون أن الإنسان يختار طريقة عملية على أساس إرادته، ثم يستخدم عقلـه ليبرر أعماله. وبذلك فالعقل عند التقدميين يمثل مرتبة أقل أهمية.

أما المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية التقدمية فهي:

1. إعطاء الحرية للطفل لكي ينمو نمواً طبيعياً.
2. الميل هو الدافع نحو العمل.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، وفائزه العزاوي، المنهج والاقتصاد المعرفي، دار المسيرة، عمان 2007 ص 102.

3. المدرس موجه وليس أستاذاً لإعطاء المعلومات.
4. الاهتمام الأعظم بكل ما يؤثر في النمو المادي للطفل.
5. التعاون بين البيت والمدرسة لمقابلة احتياجات الطلبة.
6. دراسة تطور الطفل دراسة علمية.

*** الفلسفة التجديدية Reconstructionism**

ظهرت التجديدية في العصر الحديث وكانت امتداداً للتقدمية. فبعد أن فقدت التقدمية تأثيرها بعد عقدين من الزمن حصلت جهود جديدة تستخدم فلسفة ديوي، ونظريات تربوية يعترف بها المجتمع لوضع أسس اتجاه تربوي بديل عن التقدمية فظهرت المدرسة التجديدية.

إن الأساس الفلسفي العام للتجديدية يشدد على الاهتمام بمستقبل المدنية، وأهداف ثقافتها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف لتوفير السلامة الثقافية، وهي على خلاف غيرها من الفلسفات تربط بين الغايات والوسائل لتكون أداة فعّالة تساعد على مواجهة صورة هذا العصر الذي تشتد فيه سرعة التغيّر، وحدة التوتر الثقافي، وترى أن الهدف الرئيسي للتربية هو تجديد المجتمع لكي يواجه الأزمة الثقافية في هذا العصر.

والتجديديون يرفضون التشديد على حرية الفرد، ويشددون على النظام الاجتماعي ودور المدارس في التخطيط الاجتماعي.

أما المبادئ الأساسية للتجديدية فهي:

- إن هدف التربية الرئيس يتحدد في تقديم برنامج دقيق واضح للإصلاح الاجتماعي.
- يجب على المربين البدء في تنفيذ هذا الواجب بلا تردد أو تأخر.
- يجب أن يكون النظام الاجتماعي الجديد ديمقراطياً أصلاً.
- يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه بالوسائل الديمقراطية وقيمة النظرة التجديدية وضرورتها.

- يجب أن تعاد صيغ وسائل التربية وأهدافها طبقاً لنتائج العلوم السلوكية.
- يجب أن يصل الطفل، والمدرسة، والتربية إلى أقصى مدى عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نلحظ أن التجديدية تشدد على دور التربية في إصلاح النظام الاجتماعي، وتؤكد النشاط الاجتماعي والديمقراطي، وتؤكد ضرورة العودة إلى نتائج البحوث في العلوم السلوكية والاستفادة منها في البرامج التربوية.

وبناء على ذلك فإن المنهج الذي يتبنى التجديدية يجب أن يشدد على النظام الاجتماعي ويوظف نتائج البحوث في العلوم السلوكية في البرامج والأنشطة التعليمية التي يتضمنها.

في ضوء ما تم عرضه من فلسفات يبدو واضحاً أن هناك اختلافاً بين هذه الفلسفات وأن هناك بعض التلاقي في جوانب معينة وأن الاختلاف يترتب عليه اختلاف في تصميمات المنهاج الدراسية وأهدافها وطرائق تنفيذها.

ثانياً: الأساس المعرفي

تعد المعرفة محوراً أساسياً في المنهج ولابد للمنهج أن يتأسس على أسس معرفية محددة؛ لأن الأسس المعرفية توفر فرص المفاضلة بين محتويات المناهج عند اختيارها وتخطيط المنهج إذ تفضل المناهج بعضها على بعض بمقدار ما تحقق من فائدة للمتعلم والمجتمع وسوق العمل في ضوء مفهوم نظام الجودة الشاملة فضلاً عن نسبة دقتها في المعلومات التي تحتوي عليها. فالمعرفة إذن تعد أساساً مهماً من الأسس التي يقوم عليها المنهج.

وتعرف المعرفة بأنها: مجموعة المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[1].

(1) توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق ص 127.

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فمنها:

- معرفة مباشرة، ومعرفة غير مباشرة. وقد تحدثنا عنها في الفصل الرابع من هذا الكتاب وقلنا من المعرفة ما يتم تحصيله بالخبرة المباشرة كما هو حال معرفة تمدد الأجسام الصلبة بالحرارة عن طريق التجربة المباشرة، ومنها ما يتم تحصيله بالخبرة غير المباشرة كما هو الحال في تحصيل المعارف عن طريق الكتب المدرسية. وعلى المنهج أن يهتم بالخبرات المباشرة من دون أن يهمل الخبرات غير المباشرة.
- معرفة ذاتية ومعرفة موضوعية. وهي نوع العلاقة بين الإنسان (الذات) العارفة والشيء المعروف.

وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية، أم موضوعية فمنهم من رأى أنها ذاتية خالصة، ومنهم من رأى أنها موضوعية خالصة، ومنهم من رأى أنها من مكونات ذاتية وموضوعية منفصلة، ومنهم من رأى أن طبيعة المعرفة نسبية من مكونات ذاتية وموضعية غير منفصلة.

والراجح أن المعرفة نسبية، ولا توجد معرفة مطلقة، بمعنى أن لكل معرفة أبعاداً ذاتية، وأبعاداً موضوعية، وهذا ينعكس على المنهج الذي يجب أن يهتم بذاتية الإنسان، ونفسيته، وانفعالاته، وأن يهتم بموضوع المعرفة. ومجالها، أي يتوقع الأشياء التي يراد من الطالب معرفتها.

العلاقة بين المنهج وطبيعة المعرفة:

يترتب على إدراك طبيعة المعرفة ما يأتي:

1. عند الأخذ بالاتجاه الذي يرى أن طبيعة المعرفة ذاتية خالصة فهذا يعني:

- أن النمو المعرفي لا يحدث إلا من داخل الفرد تبعاً لقوانين فكرية، ووجدانية داخل الإنسان لا خارجه.
- أن يشدد المنهج التربوي على العقل والتفكير والتصور الذهني، والتخيل، إذ لا توجد معرفة مستقلة عن العقل الإنساني الذي يدركها.

- الاهتمام بالتجربة الذاتية، والخبرة الشخصية وإنماء الحواس، وإحياء الكيان الوجداني.

2. عند الأخذ بالاتجاه الذي يرى أن المعرفة موضوعية خالصة فهذا يعني:

- أن يشتمل محتوى المنهج وخبراته على الأشياء والموضوعات التي توجد في العالم الخارجي، عالم المحسوسات.
- تدريب العقل الإنساني على وفق نظام طبيعة الأشياء الخارجية، بحيث يطوّع العقل على ما في الأشياء من نظام وخصائص حتى يتمثل الإنسان المعرفة وفقاً لطبيعتها لأن المعرفة موضوعية وليست ذاتية.
- التشديد في أساليب التدريس على الملاحظة، ومراجعة الحقائق وتذكر المعلومات، والتفاعل مع الموضوعات.

3. وإذا ما أخذنا بالرأيين الثالث والرابع فهذا يعني أن التربية يجب أن تتوجه إلى الآتي:

- أن يعنى المنهج بموضوعات العالم الخارجي، ويهتم بمكونات القوى الداخلية كالدوافع، والاهتمامات، والمشاعر، والذكاء، والتصور والإدراك.
- أن يوازن المنهج التربوي بين الخبرات التي تهتم بنمو إمكانيات الفرد وخبراته الذاتية وبين إنماء الخبرات الخارجية.
- أن يتم الجمع بين وسائل التدريس والأساليب التي تثير القوى الداخلية في الإنسان، وبين الوسائل التي تفسر الأشياء المحسوسة لتسهيل مهمة التبادل بين الذات والموضوع.

مصادر المعرفة:

يمكن تحديد مصادر المعرفة بما يأتي:

1. **المصدر الإلهي.**

ويتمثل بالمعرفة التي منحها اللـه جل وعلا للإنسان عن طريق الوحي، والإلهام إلى أشخاص أعزهم بالاختيار لهذه المهمة.

إن اللـه تعالى أنعم على البشر بما أوحى إلى رسله، وما ألهم به عباده الصالحين، وأول معرفة وهبها اللـه تعالى لبني البشر كانت لآدم أبي البشرية عليه السلام إذ قال تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا) (البقرة 31).

وإن أبرز المعارف الإلهية هي تلك المعارف التي وردت في الديانات السماوية الثلاث: اليهودية فالمسيحية فالإسلام.

إن مثل هذه المعارف لا تُنمّى في المناهج إنما تؤخذ من دون تدخل فتُقدّس، وتُحترم، ويهتدي بهديها، ويُكتفى بتفسيرها وبيان مقاصدها، وإعداد الطلبة للعمل بها، وإطاعتها.

2. العقل

يعد العقل المصدر الثاني من مصادر المعرفة. وإن المعرفة التي مصدرها العقل تتسم بالشمول، والصدق الدائم.

إن المقصود بالعقل هو عمليات التفكير التي يقوم بها الإنسان، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي؛ لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية، كالتوقعات والتذكر. وعن طريق العقل تتكون المفاهيم المنحدرة من إدراكات حسية؛ فالمعرفة عند الإنسان تقوم على اشتراك العقل والحواس في تحصيلها. وذلك عن طريق قيام العقل بتوجيه الإدراك الحسي، وتوجيه الملاحظة نحو الطرائق والأساليب التي تؤدي إلى رفع كفاية الحواس، والملاحظة والمعرفة.

إن المعرفة الناجمة عن إدراك حسي تسمى معرفة بعدية (بعد الخبرة) فيما تسمى المعرفة التي تكتسب بالعقل الخالص بالمعرفة القبلية (قبل الخبرة).

لذلك فعلى المنهج الدراسي أن يحقق المواءمة بين المثيرات الخارجية المختارة في عملية التعلم والتعليم، وبين إمكانية التعلّم من الناحية العقلية بالمثيرات الداخلية، والاهتمام بإنماء التفكير بأنواعه.

3. الحواس

تعد الحواس من المصادر المهمة في تحصيل المعارف، لأنها منافذ الإنسان على ما حوله؛ فهي التي تجعله يتفاعل مع الواقع، ويشعر بالبيئة؛ فعن طريقها يسمع ويرى، ويلمس، ويشم ويتذوق، وعن طريقها يتنبه الجهاز العصبي فيتخذ موقفاً مما يدور.

وتتجلى أهمية الحواس في اكتساب المعارف بقوله تعالى: (وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) الإسراء 36 فالحواس مرشد أساسي نحو الحقيقة. ومصدر اكتساب المعرفة الأصلية. لذلك يجب على مصممي المناهج الاهتمام بحواس المتعلمين واستخدامها في تحصيل المعارف، والموازنة بين المعلومات التي تتحصل بالحواس والمعلومات التي تتحصل عن طريق المصادر الأخرى.

4. الحدس

إن الحدس ليس نوعاً من الإدراك الحسي، وليس عملية عقلية منظمة؛ فالمعرفة التي تتحصل بالحدس هي معرفة ذاتية مباشرة لا تأتي عن تفكير منظم.

في الحدس يمكن للعقل أن يدرك فكرة ما دفعة واحدة لا على تفكير منهجي منظم.

فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث به مباشرة من الداخل من دون وسيط أو مقدمات تؤدي إليه، وهو لا يستند إلى اختبار تجريبي.

إن منتقدي الحدس يعارضون اعتباره مصدراً للمعرفة؛ لأن مفهوم الحدس من وجهة نظرهم يكتنفه الغموض، ويشجع الفروض غير العلمية فضلاً عن عدم وجود مقاييس لاختبار صدق البصيرة الحدسية وصحتها.

ويمكن اعتبار الحدس إدراكاً عقلياً غير حسي، ومن شأن اعتباره مصدراً من مصادر المعرفة أن يؤدي إلى تصميم أساليب تدريس تشدد على الذاتية والتفكير الباطن والتأمل والتبصر؛ فهو يلائم التعلم الذاتي الذي لا يتطلب واسطة.

والحدس يساعد على تحقيق مبدأ الخوف المستمر والتنقيح وتصحيح المعلومات عن طريق العقل فضلاً عن الحواس.

إن اعتبار الحدس مصدراً من مصادر المعرفة يقتضي الاهتمام بقوى الإدراك العقلي، والباطني لتكون وسائل مساعدة في تحصيل المعرفة.

5. **التجريب والوجود.**

ويقصد بهما الخبرة الذاتية والعمل الذي تحقق به المعرفة عند الإنسان فبالتجريب يستخدم العقل والحواس والأدوات. وهذا يعني أن المعرفة يمكن تحصيلها عن طريق التجربة التي تستعمل الحواس والعقل والأدوات، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعرفة التي لا نحصل عليها بالتجريب هي معرفة لا قيمة لها.

فالتجريب والممارسة تعد مصدراً من مصادر المعرفة المثالية التي تخضع للمعاينة والتأمل، وإقامة الدليل عليها؛ لذلك يجب أن يوفر المنهج المدرسي فرص التعلم بالممارسة أو العمل والتجريب بشكل واسع ملائم لتكوين الخبرة الذاتية.

6. **التقاليد.**

إن الإنسان كثيراً ما يتحصل على المعرفة من التقاليد. والتقاليد تعني ما خلفه الآباء والأجداد من تراث ثقافي، كالقيم الأخلاقية، واللغة، والدين، وهي ما يستقبلها العقل والحواس.

فالتقاليد تعد مصدراً من مصادر معرفة السلوك والأخلاق؛ فالكثير منا عرف ما يجب أن يقوم به في بعض المواقف الحياتية عن طريق التقاليد نحو: كيفية الأكل، واستقبال الآخرين، واللبس، وما هو حق، وما هو باطل. لذلك عُرفت التقاليد بأنها:

مصدر معرفة السلوك والأخلاق عن طريق تقليد السلف من الآباء والأجداد.

وعرفت بأنها: المعرفة الجاهزة التي يتحصل عليها الإنسان من الآخرين من دون جهد.

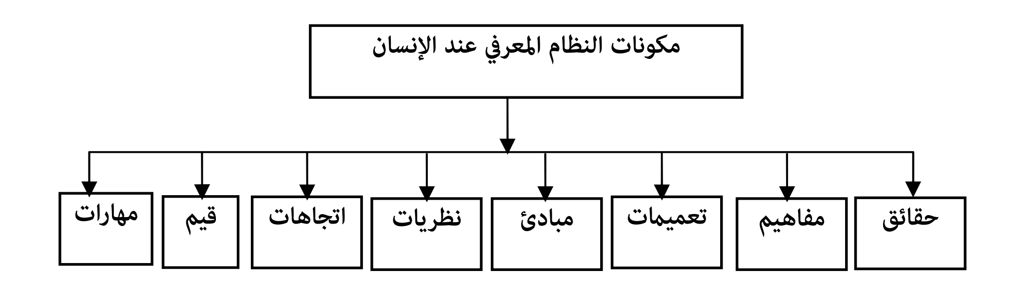
وفي ضوء هذا المفهوم فإن المعرفة التي يكتسبها الفرد عن طريق التقاليد هي المعرفة التي يستعملها الإنسان جاهزة من إعداد الآخرين من دون أن يكون له دور في

تكوينها لكنه يستخدم حواسه، وعقله في معرفة تلك التقاليد. وللمعرفة التي تتحصل عن طريق التقاليد أشكال مختلفة منها الكلمات، والرموز، والحرف، والأعراف، والعادات، ومعايير الحلال والحرام، ومعايير الخطأ والصواب، والزواج واللباس، والحقائق العلمية، والقوانين وغير ذلك مما يتعلق بمعرفة السلوك والأخلاق.

أما من حيث قيمة المعرفة المكتسبة عن طريق التقاليد فهناك آراء مختلفة حولها. فهناك من يعدها مهمة ويرى أن عمل المدرسة هو نقل التراث الثقافي، بوصفه المعرفة التي تلزم الطلبة. وهناك من يعتبرها معرفة غير نافعة لأن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصلية نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين.

مكونات النظام المعرفي عند الإنسان

يتكون النظام المعرفي عند الإنسان من مجموعة من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات والمبادئ، والنظريات والاتجاهات والقيم والمهارات ويمكن التعبير عنها بالشكل الآتي:



وفيما يأتي بيان مفهوم كل مكون من هذه المكونات:

1. الحقائق Facts

الحقائق هي صيغ واضحة المعاني خالية من الغموض تقوم على معلومات متفق عليها بين الناس لا تحتمل الجدل أو الخلاف عند مناقشتها لغرض الإقرار بما تحمله من مضامين، ومدلولات.

فالحقيقة هي معلومة واضحة مسلم بصحتها وقد آن إقرارها والاتفاق عليها بصورة قاطعة لا خلاف عليها بين الناس مثل:

- في 9 نيسان 2003 سقطت بغداد بيد المحتلين.
- الكويت سمحت للأمريكان باستخدام أراضيها منطلقاً لقوات الاحتلال لاحتلال العراق.
- العراق غزا الكويت في الثاني من آب 1990م.

والحقائق نوعان هما:

أ. حقائق مادية محسوسة تدرك عن طريق الحواس مثل: العسل حلو، بغداد عاصمة العراق.

ب. حقائق لفظية أو مجردة أو رمزية تدرك عن طريق معاني الرموز والأشكال والمعلومات التي ترتبط بالأشياء، والأسماء، والأماكن، والألوان، وهذا يعني أن الحقائق المادية هي كل ما تدركه بالحواس وترسم له صورة عقلية ذات معنى عن طريق منافذ الحس مثل العسل حلو تشرق الشمس من الشرق، السماء زرقاء.

أما الحقائق المجردة، أو اللفظية أو الرمزية فإنها تشير إلى مجموعة من المعارف والمعلومات لا نستطيع إدراكها عن طريق الحواس مباشرة لذلك نلجأ إلى الرموز، والأشكال والكلمات لغرض تجريدها للدلالة عليها عن طريق رسم صورتها العقلية، وإدراكها والتعبير عنها مثل: الإيمان يستدعي الصدق. النفاق يستدعي الكذب، الساعة تقسم على 60 دقيقة، القرآن كتاب الله، النجاح يؤدي إلى السرور.

إن الحقائق المادية أسهل إدراكاً من الحقائق المجردة ولإدراك الحقائق المجردة لابد من إدراك معاني الرموز والأشكال، والكلمات، والألفاظ، التي يستعان بها في رسم الصورة الذهنية للحقائق المجردة.

وتعد الحقائق لبنات أساسية لبناء المعرفة وتتكون عادة من معلومات أولية يكتسبها الإنسان عن طريق دماغه، فيخزنها في ذاكرته، ويربطها بأشياء حسية أو رمزية ليسهل تعلمها وإدراكها واستدعائها.

إن تعليم الحقائق مهم لتنمية عقـول المتعلمـين، وتطـوير قـدراتهم لأن الحقـائق تشـكل قواعد أساسية، ومعارف داعمة لصحة التعميمات لأنهـا تعـد الـدليل الـذي يوضـح التعمـيمات، ويبيّن صوابها، وتشكل أرضية معرفية لطرح الفرضيات حول المشكلات.

وهي وسيلة المتعلم في تلخيص المعلومات الكثيرة والتفكير بهـا. وتعلمهـا يشـكل مـدخلاً ارتقائياً في تمثيل المعرفة نحو اكتساب المفاهيم والمبادئ والقوانين بقصد إتقان مهـارات التفكـير، وحل المشكلات بطريقة إبداعية.

2. المفاهيم Concepts

إن المفهوم في اللغة لفظ يدل على اسم ذات مثل: بيت، مدرسة، بلـد، أو يـدل عـلى اسـم معنى مثل: كرامة، شجاعة، شهامة.

وقد يكون تركيباً مثل: النجاة في الصدق، والاستقلال الوطني.

أما اصطلاحا فإنه يشير إلى مجموعة السمات، أو الدلالات التي تستدعيها القوى الإدراكية عند سماع كلمة ما لتجميع صورة ذهنية لهذه الكلمة لتمييزها من غيرها من الأشياء.

وعُرّفت المفاهيم بأنها مجموعة مـن الأشـياء، أو الرمـوز، أو الموضـوعات، أو العنـاصر، أو الأحدث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس من الصفات أو الخصائص المشتركة التي تضمن في فئة محددة بحسب معيار محدد[1]

وعرفت بأنها أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خـلال خـبرات أو مـواد دراسـية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية، ومفهوم الفئة في الرياضيات، ومفهوم العينة في الإحصاء[2].

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، عمان، دار الشروق 2006، ص170.
(2) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق ص131.

إن تعليم المفاهيم له أهميه كبيرة لأنها تقع في مركز البنية المعرفية لدى الإنسان فهي تقع فوق المعلومات والحقائق، وتحت المبادئ والقوانين؛ فهي تتكون من لبنات الحقائق، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، فمنها تتشكل المبادئ والقوانين والتصميمات فهي تمثل أوسع عنصر في مكونات النظام المعرفي الإنساني. لذلك فإن النجاح في تعليمها للطلبة من خلال المنهاج الدراسي يعني أن الطلبة سيملكون 70 % من النظام المعرفي وهذه تشكل أكبر نسبة في حجم النظام المعرفي[1]

والمنهج التعليمي عادة يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها الطلبة في صفوفهم المختلفة على التوالي فينمو المفهوم شيئاً فشيئاً.

أنواع المفاهيم

تصنف المفاهيم إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. المفاهيم المادية الحسية. وهي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك الحسي، وتُنمى بالملاحظة، والممارسة والتجريب، أو استخدام وسائل التعليم والتعلم المحسوسة مثل: مدرسة، جبل، سيارة، مزرعة، بستان.

ب. المفاهيم المجردة، أو المعنوية.

وهي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك العقلي ويعبر عنها بالكلمات أو الرموز مثل: الديمقراطية، الحرية، الشجاعة، التعاون، التضحية.

ج. المفاهيم المعرفية.

وهي تلك المفاهيم التي شكلها الإنسان بمعرفته للأشياء، وإسهاماته في الحياة المعاشية، وتواصله مع التقدم العلمي والتكنولوجي مثل: التعلم، المؤتمر الندوة،

(1) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة 2007، ص197.

البورصة، العولمة، التجارة الحرة، النظام الاجتماعي. النظام الاقتصادي، النظام اللغوي، وغيرها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن المفاهيم يمكن أن تكون قديمة موجودة مع وجود الطبيعة كالقمر، والشمس، والبحر، والأرض، والنجوم، وقد تكون وضعية من وضع الإنسان وأعطيت أسماء من الناس لتدل عليها مثل: الحجم، الدائرة، اللتر، المتر، الدستور[(1)].

أما مراحل تكوين المفهوم فهي:

- مرحلة جمع المعلومات التي يتأسس عليها المفهوم.
- مرحلة تصنيف المعلومات، واكتشاف السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة. وفي هذه المرحلة يتم تشكيل الصور الذهنية للمفهوم وهي مرحلة تنتهي بالخبرات العقلية، وفيها يستطيع المتعلم استدعاء صورة المفهوم.
- مرحلة تعلم اسم المفهوم، أو اقتراحه. وفي هذه المرحلة يتعلم الفرد أن الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي تم تشكيله في المرحلة السابقة.

وفي هذه المرحلة يدرك المتعلم حالة التساوي بين الاسم والصورة الذهنية المحتملة للمفهوم، والصورة الذهنية له فيمكن أحدهما بالآخر.

3. المبادئ والتعميمات Generalization

المبدأ هو عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر وهو عبارة عن تعميمات تم التأكد من صدقها، وإثباتها عن طريق تجربتها أكثر من مرّة.

وأصل المبدأ فرضية أو عبارة تحتمل الصحة والخطأ لذلك فهو بحاجة إلى ما يثبت صحته عن طريق التجريب، والتطبيق في مواقف مختلفة وفي حال إثبات صحة تلك الفرضية تصبح مبدأ، أو تعميماً قابلاً للتطبيق مثل:

---

(1) توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق ص 196.

- يزداد حجم الماء عندما يتجمد.
- تتمدد الأجسام بالحرارة.
- ينخفض الضغط الجوي كلما ارتفعنا عن مستوى سطح البحر.

وتستعمل المبادئ والتعميمات بالمعنى نفسه فالتعميمات لا تختلف عن المبادئ من حيث كونها عبارات ذوات طبيعة تجريبية لها صفة الشمول، وإمكانية التطبيق على عدد من الأشياء، أو الأحداث أو الظواهر التي ترتبط بها هذه التعميمات كما في قولنا: جميع المعادن تتمدد بالحرارة. فهذا هو تعميم تم التوصل إليه بالتجريب وبه اكتسب صفة التعميم وهو مبدأ لأنه عبارة عن علاقة بين مفهومين.

4. القواعد والقوانين Laws And Rules

كثيراً ما يتردد في الدراسات التربوية مصطلح القوانين والقواعد وهذا المصطلح يعبّر عن علاقة بين مفهومين، أو أكثر، أو هو عبارة عن صياغة كمية لظاهرة، أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها تحت ظروف كمية، وكيفية معينة ومحددة.

فهي تمثيل رياضي رمزي للعلاقة بين المفاهيم مثل:

- قانون الكتلة = الحجم × الكثافة.
- قانون المسافة = السرعة × الزمن.

إن معرفة الإنسان للمبادئ والقواعد والقوانين تجعله أقدر على فهم الأشياء، وتحليلها. وبها يستعين الإنسان في حل مسألة، أو تفسير ظاهرة.

لذلك فإن المنهج يجب أن يهتم بالمبادئ والقوانين، ويجعلها محور اهتمامه، ومن الجدير بالذكر أن المبادئ والتعميمات أنواع فمنها:

- مبادئ العلاقة الإرتباطية مثل:

كلما زادت سرعة السيارة قلت السيطرة عليها.

- مبادئ الاحتمال مثل:

العوز الاقتصادي يؤدي إلى الانحراف الأخلاقي.

- مبادئ بديهية مثل:

الكل أكبر من الجزء.

أما طبيعة المبادئ والقوانين فهي نوعان:

- قوانين موجودة في الطبيعة لا دور للإنسان في وجودها سوى اكتشافها مثل قانون الجاذبية.

- قوانين ومبادئ غير موجودة وقد وضعها الإنسان مثل قوانين اللغة، ومبادئ علم النفس وغيرها[1].

5. النظريات

النظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر أو عبارة عن جملة أو تقرير يشرح أحداث كثيرة متنوعة تشمل عدداً من الفروض العلمية، والفرض هو عبارة عن تصور ذهني معين تجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة مثل نظرية فيثاغورس.

6. الاتجاهات والقيم.

إن الاتجاه هو حالة من الاستعداد والتأهب يتكون لدى الفرد تجاه شيء معين.

أما القيم Values فهي عبارة عن التقدير الذاتي للفرد إزاء ما هو صالح أو جدير بأن يُتّبع من تصرفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها[2] كما هو الحال في احترام المنطق السليم، والتحقق من الأمور قبل البت فيها، والالتزام بآداب المجالسة والحوار، وغير ذلك من القيم السلوكية والعملية.

(1) محمد محمود الخوالدة، مصدر سابق ص 207.

(2) أبو الفتوح رضوان، وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتب الأنجلو المصرية، 1978، ص 88.

أما الاتجاه Attitude فهو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تجاه شيء معين، أو موضوع معين، أو قيمة معينة، وقد يكون الاتجاه إيجابياً يشير إلى القبول والرضا فيسمى اتجاهاً إيجابياً وقد يكون سلبياً فيسمى اتجاها سلبياً.

والاتجاه خلاصة لما يعتقد الفرد تجاه شيء أو موقف، أو مجموعة من المواقف، أو الموضوعات. فالاتجاه هو نزوع عقلي نحو الأفراد، أو الأشياء، أو الموضوعات، أو الأهداف.

وتنبثق أهمية الاتجاهات لدى المتعلمين في العملية التعليمية مما يأتي:

- إن الاتجاه يمثل حالة الاستعداد العقلي لدى المتعلم فإذا كان الاتجاه إيجابياً يجعله يدرك الأشياء العلمية، والموضوعات، والأنشطة، والأفراد بشكل إيجابي. أما إذا كان سلبياً بسبب تردده، أو عدم استعداده فعندها يكون أقل رغبة في التفاعل مع الناس، والقضايا المرتبطة بالعلوم علماً أن عامل الاستعداد يحدث لدى المتعلم بشكل لا شعوري، ومن دون تفكير مسبق، أو قبول صريح.
- إن الاتجاهات ليست فطرية، أو موروثة إنما يتعلمها الطفل أولاً من خلال التجارب، والملاحظة التي يمر بها في إثناء عملية نموه، وإن الاتجاه قد يتغير لدى المتعلم مع مروره بالخبرات.
- إن الاتجاهات تعد نتاجات للخبرات التي تؤدي دور العوامل الموجهة للسلوك عندما ينخرط المتعلم في مواجهة تجارب جديدة.
- إن الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:
  1. المكونات المعرفية.
  2. المكونات السلوكية.
  3. المكونات العاطفية، أو الوجدانية.

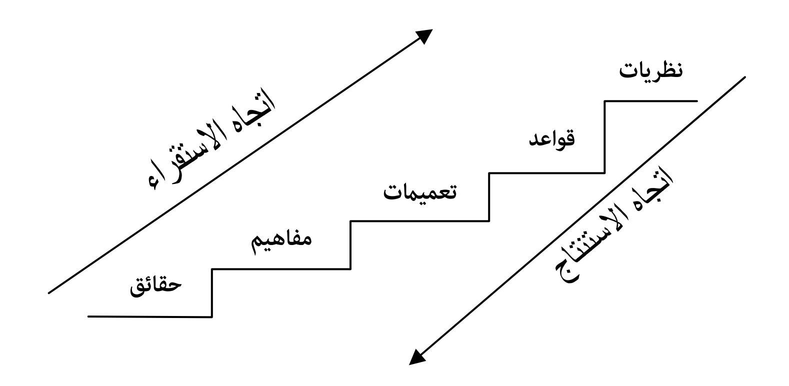
وإن هذه المكونات متكاملة تؤدي إلى اتخاذ المتعلم قرارات، وإجراءات، وتقويمات سليمة للأشياء، والموضوعات، والأحداث التي تجري أمامه. ويترتب على قراراته، وتقويماته تحديد الأولويات للخبرات الإيجابية المستمرة، والتعديلات والتغييرات في اتجاهاته، وفي ضوء ذلك فإن المتعلم قد يصبح في وقت ما أكثر تقبلاً،

وانفتاحاً على العلم، أو الأدب، ويفكر بطريقة مختلفة، ومهارات أكثر اتفاقاً. وأساس كل ذلك هـو الاتجاه لأنه يبدأ بالاتجاه في كل ذلك لذلك يمكن القول إن الاتجاهات تؤثر بشكل كبير في كيفيـة اختيار الناس لاستجاباتهم أزاء الموقف، أو القضايا، أو الأشياء التي يراد منهم التعامل معها.

ويتأثر الاتجاه بعمر المتعلم فالاتجاهات عند المتعلمين في المرحلـة الابتدائيـة تبـدو ذوات مكون عاطفي أكثر منها معرفية. والفضول هو البداية الطبيعيـة للاتجاهـات، ويمكـن أن يتوافـق مع المثابرة والانفتاح على خبرات جديدة، أو وجهات نظر الآخرين.

وتتطور الاتجاهات المعرفية المعتمدة على الذهن مع مهارات عمليات العلم مع اكتشـاف أفكار علمية معقدة، أو بنائها. ويمكـن أن تسـاعد إرشـادات المعلـم، ومـواد الـتعلم التـي يمكـن التعامل معها ببراعة، وطرائق التدريس الفاعلة على تشجيع صياغة اتجاهات عقلية نحو الأشـياء والمعارف والظواهر.

وفي ضوء ما تقدم فإن الحقائق والمبادئ والتعميمات والقوانين تعد مـن مكونـات المجـال المعرفي، ويمثل الشكل الآتي مستويات البناء المعرفي الإنساني.



أما الاتجاهات والقيم والمعتقدات فتعد من مكونـات المجـال الوجـداني أمـا المهـارات فالمهـارة لغة تعني الحذق في الشيء ويقال: مهرتُ بالشيء أَمْهرُه مهارة، والماهرة الحاذق.

أما اصطلاحاً فالمهارة تعني القيام بعمل معين بدقة وسهولة، وإتقـان وسرعـة واقتصـاد في الوقت والجهد المبذول.

والمهارات أنواع: منها المهارات العقلية كمهارة الملاحظة، والوصف، والتفسير، والتمييز، والاستنتاج، والتصنيف. ومنها مهارات حركية كمهارة الكتابة، والسباحة، وقيادة السيارة، واستخدام الأجهزة، والأدوات.

إن هذه المكونات المعرفية والاتجاهات والقيم والمهارات تقتضي أن تحظى باهتمام المنهج وهذا يعني أن يشتمل محتوى المنهج على مواد وأنشطة وخبرات تنمي مكونات المعرفة الإنسانية وأخرى تنمي القيم والاتجاهات وأخرى تنمي المهارات الجسمية والحركية.

أما عملية اختيار هذه المعارف لتضمينها في المنهج فليست بالسهولة في ضوء التفجر المعرفي الهائل والاتجاهات التربوية الحديثة لذلك لا بد من وضع معايير لاختيار هذه المعارف التي يجب أن تحتويها المنهاج التعليمية ويمكن تحديد بعض المعايير بما يأتي:

1. مدى إسهامها في تحقيق المنفعة للفرد.
2. مدى إسهامها في تحقيق المنفعة للمجتمع.
3. مدى قدرتها على تنمية المسؤولية الاجتماعية.
4. مدى إسهامها في تكوين الثقافة العامة للفرد.
5. مدى قدرتها على تحقيق الرضا الذاتي للمتعلم.
6. مدى شمولها الجوانب المعرفية والقيمية والمهارية.
7. مدى إسهامها في البناء القيمي والمعرفي والمهاري.

أما ميادينها فهي:

- علوم طبيعية.
- علوم.
- رياضيات.
- لغات.
- فلسفة ومنطق.

أما تصنيف المعارف فهي تصنف إلى:

- معارف رمزية: اللغات، الرياضيات، المنطق.
- معارف تجريبية: العلوم الطبيعية، الاجتماعيات.
- معارف جمالية: الفنون، الموسيقى، الآداب.
- معارف أخلاقية: الأخلاق، الدين.
- معارف شخصية: تتضمن مجالات الآداب، الفلسفة، التاريخ.

وعلى مخططي المنهاج أخذ هذه التصنيفات بنظر الاعتبار عند تصميم المنهج لتحديد مجالات المنهاج فيتم اختيار المعارف من هذه الميادين على أساس فلسفة المجتمع وتراثه والتراث الإنساني. وذلك لكي يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل المطلوب لوحدة المعرفة التي تقدم للمتعلمين[1].

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج

إن الأسس النفسية للمنهج التربوي الحديث هي المبادئ النفسية التي أشار إليها علم النفس التربوي وتوصلت إليها الدراسات والبحوث في مجال علم النفس وتناولت طبيعة المتعلم وخصائصه وخصائص نموه، واحتياجاته، ودوافعه وميوله واتجاهاته، وقدراته، واستعداداته. وتناولت أيضاً طبيعة التعلم وما يجب مراعاته في هذا الخصوص عند وضع المنهج وتنفيذه.

ولما كان المتعلم هو غاية التربية وهدفها النهائي فمن الطبيعي أن يشكل المتعلم محور العملية التعليمية؛ لذلك عُدّ المتعلم أحد الأسس المهمة في بناء المنهج بمفهومه الحديث. فالاتجاه الحديث في التربية يهتم بالمتعلم، وطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السلوكية المختلفة، والمفاهيم التي يمكن أن يتعلمها في كل مرحلة من مراحل نموه، واتجاهاته وكيفية تكوينها واستعداداته وكيفية تنميتها واهتماماته وكيفية تطويرها.

(1) عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المنهاج التعليمية وأساليب تطويرها. دار المناهج، ط2، 2002 ص 57.

ومن أجل ذلك كله يبذل المعنيون ببناء المناهج وتقيمها الكثير من الجهود من أجل تحسين المناهج التعليمية وتطورها وتوافرها على ما يلزم لجذب المتعلم إليها لأنها لا يمكن أن تحقق أهدافها من دون رغبة المتعلم وإستجابته لمحتواها.

ولما كان غرض التربية الأساس هو تعديل سلوكه وتغييره فإن وظيفة المنهج الأساسية هي إحداث هذا التغيير في السلوك ولما كان السلوك هو حصيلة عامل الوراثة وحصيلة عامل البيئة والتفاعل بينهما فإن هذا يقتضي أن يهتم واضعو المناهج بجانبين:

الأول: مراعاة أسس النمو ومراحله التي يمر بها المتعلم وأخذها بعين الاعتبار.

الثاني: مراعاة أسس التعلم ونظرياته عند وضع المنهج.

ولما تقدم فإن الأساس النفسي يمثل أحد المتطلبات الأساسية في بناء المناهج التربوية وهذا يعني وجوب مراعاته من حيث أهداف المنهج ومضامينه وأنشطته التعليمية لتوفير عملية تعليمية تتوافر لها مقومات النجاح.

إن مراعاة طبيعة المتعلم تقتضي فهم الطبيعة الإنسانية، وسلوك الإنسان ليتسنى لواضعي المناهج تضمين المنهج الخبرات الملائمة لخصائص نمو المتعلم وحاجاته وميوله ومشكلاته وتوفير مستلزمات تحقيق أهداف العملية التربوية.

وهذا يعني أن يكون واضعو المنهج الدراسي على بيّنة من خصائص المتعلم وطبيعة نموه وأسس التعلم ونظرياته من خلال دراسة المتعلم من جميع جوانبه ومعرفة آخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التعليم لأن ذلك سيوفر لهم قاعدة لـ:

- تحديد أهداف المنهج وصياغتها على نحو يتفق وخصائص المتعلم.
- اختيار الخبرات التعليمية الملائمة.
- تحديد طرائق التدريس وإستراتيجياته الملائمة.
- اختيار الأنشطة وتنويعها بما يستجيب لعامل الفروق الفردية بين المتعلمين.

- وضع السبل الكفيلة باستغلال طاقات المتعلمين.
- تحديد الوسائل التعليمية الفعّالة في إثارة المتعلمين وزيادة تفاعلهم وتعلمهم.
- تحديد وسائل التقويم وأساليبه الملائمة لقياس ما تحقق من أهداف المنهج.

وفي ضوء ما تقدم فإن الأسس النفسية تقتضي من واضعي المنهج معرفة.

1. العلاقة بين المنهج وخصائص نمو المتعلمين.
2. العلاقة بين المنهج وحاجات المتعلمين.
3. العلاقة بين المنهج وميول المتعلمين واتجاهاتهم.
4. العلاقة بين المنهج وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.
5. العلاقة بين المنهج والفروق الفردية.
6. العلاقة بين المنهج وطبيعة التعلم.
7. الشروط اللازمة لتصميم المنهج في ضوء خصائص المتعلمين.

وهذا ما سنحاول بيانه فيما يأتي:

العلاقة بين المنهج وخصائص نمو المتعلمين

لا شك أن المنهج مرتبط إلى حد بعيد بسايكولوجية المتعلم وهناك علاقة متبادلة بين المنهج وسايكولوجية المتعلم وإن هذه العلاقة تحكمها جملة عوامل منها:

1. حالة الاستعداد النفسي عند المتعلم التي تتمثل بقواه العقلية والجسمية والانفعالية التي يمكن أن تمكن المتعلم من فهم المواقف التعليمية واستيعابها لذلك لابد لواضع المنهج من تحديد حالة الاستعداد النفسي لدى المتعلمين. قبل البدء بتخطيط المنهج.
2. تحديد حالة النضج العقلي والجسمي والعاطفي لما لها من دور في جاهزية حالة الاستعداد لدى المتعلم.

3. اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها في المنهج أو الكتاب المدرسي بما يلائم استعداد المتعلم ومستوى نضجه[1].

زد على ما تقدم أن للنمو مراحل متتالية ولكل منها خصائص ومن خصائص النمو:

- **الشمول والتكامل** فهو لا يقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية إنما يشمل جميع الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

وإن هذه الخاصية تقتضي أن تكون محتويات المنهج شاملة لهذه الجوانب ولا تغلب جانب على آخر.

- **الاستمرار والتدرج**. النمو يتسم بكونه عملية مستمرة متدرجة وهذا يعني أن كل مرحلة ترتبط بما قبلها وتتأسس عليها وهذا يستوجب أن تكون مواد المنهج متدرجة ترتبط بما قبلها وتهيئ لما بعدها. بمعنى آخر أن تكون الخبرات الحالية التي يقدمها المنهج مؤسسة على الخبرات السابقة لكي يكون لها معنى عند المتعلم وأن تكون في الوقت نفسه أساساً للخبرات المستقبلية وهذا ما يجب مراعاته عند تنظيم محتوى المنهج التعليمي.

- **اختلاف مستويات النمو بين الأفراد**. من سمات النمو أنه ليس واحداً بين جميع المتعلمين إنما هناك فروق فردية بين المتعلمين في نموهم وهذا يقتضي أن يراعي واضعو المنهج الفروق الفردية عند اختيار الخبرات والأنشطة ويجب عليهم تنويعها بالشكل الذي يستجيب لهذه الفروق.

العلاقة بين المنهج ومراحل النمو

من المعروف أن الإنسان يمر بمراحل نمو متعددة هي:

- مرحلة المهد، التي تتحدد بين الميلاد وسن السنتين.

(1) محمد محمود الخوالدة، مصدر سابق، ص 225.

- مرحلة الطفولة المبكرة، وتتحدد بين السنتين وست سنوات.
- مرحلة الطفولة المتأخرة وتتحدد بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة.
- مرحلة المراهقة، وتتحدد بين سن اثنتي عشرة سنة واكتمال النضج.

ولا شك أن لكل من هذه المراحل خصائص نمو تميزها من غيرها وهذا ما أثبتته الدراسات والبحوث في مجال علم نفس النمو. وإن لكل مرحلة متطلبات نمو ومتطلبات اجتماعية مختلفة عن المراحل الأخرى. ومن بين من اهتم بتحديد خصائص النمو ومتطلباته في كل مرحلة من هذه المراحل بياجيه فقد اهتم بدراسة البنية المعرفية عند المتعلمين ورأى أن عملية النمو هذه تمر بالمراحل الآتية:

- **مرحلة الإحساس والحركة** وتقترن بمرحلة المهد (من الميلاد إلى سنتين) وفي نهاية هذه المرحلة تتم الحركة والكلام والبدء بعمليات الترتيب والتنظيم البسيطة.
- **مرحلة ما قبل العمليات (2-7) سنوات** وفيها يعتمد الطفل على مدرجات البيئة ويقسم الأشياء على مجموعتين واحدة أو أكثر وفي نهاية هذه المرحلة يصنف مجموعات الأشياء على أساس خاصية مميزة وفي هذه المرحلة يتميز الطفل بطول النظر، وتعرف الأشياء المحيطة عن طريق الحواس ولا يستطيع بذل جهد لمدة طويلة ولا يستطيع المتابعة لمدة طويلة.

  لذلك يجب أن يهتم المنهج المعد لمثل هذه المرحلة العمرية بالمحسوسات وتنويع الأنشطة وزيادة فترات الراحة بين الحصص وقصر حصة الدرس.

- **مرحلة العمليات المحسوسة (7-12) سنة.** في هذه المرحلة يتمكن الطفل من تصنيف الأشياء وترتيبها وتتكون لديه أفكار العدد والزمن وفي نهايتها يمكنه القيام ببعض عمليات الاستنتاج فضلاً عن قدرته على الحركة المستمرة والحفظ والاستظهار وهذا ما يدعو إلى أن يهتم المنهج باستغلال قدرة الطفل على الحركة واستثمارها عن طريق الأنشطة المتنوعة. واستثمار قدرته على الحفظ والاستظهار بحفظ الآيات القرآنية القصيرة والأحاديث النبوية والأنشطة الهادفة.

- **مرحلة العمليات المجردة بعد سن الثانية عشرة**. وفي هذه المرحلة تـزداد قـدرة الفـرد عـلى التحليل والتصنيف وفهم الأشياء منطقياً، وفرض الفروض واختبار صحتها.

وتتميـز هـذه المرحلـة بزيـادة معـدل النمـو الجسـمي، ويـزداد اهـتمام المراهـق بالبيئـة والظواهر الاجتماعية وهذا ما يجب على المنهج أن يوفره للطلبة في هذه المرحلة.

العلاقة بين المنهج وحاجات المتعلمين

من المعـروف أن حاجـات الفـرد تـنجم عـن تفاعـل العوامـل الوراثيـة والعوامـل البيئيـة المكتسبة فهناك حاجات فطرية كالحاجة إلى الطعام، والحاجـة إلى النمـو، والحاجـة إلى الانـتماء، والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الفهم ويعتمد إشباع هـذه الحاجـات عـلى دور البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش الفرد فيها. وعـلى طريقـة إشـباعها أو عدمـه يتوقـف سلوك الفرد فهو بالتأكيد يسعى إلى إشباع حاجاته ولها دور في توجيه سـلوكه فقـد تـؤدي هـذه الحاجات إلى سلوك منحرف، أو اضطراب نفسي في حالة عدم إشباعها بالطريقة المقبولة اجتماعياً ويترتب على ذلك الكثير من المشكلات وحالات الفشل الاجتماعي.

لذلك فإن على واضعي المناهج تعرف هذه الحاجات وتحديدها بدقة عن طريـق الخـبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس أو استبانة توزع بين الطلبة أو أوليـاء الأمـور أو عـن طريـق ملاحظة السلوك الذي يظهره الطلبة في أوقات مختلفة. أو إجراء مقابلات شخصية مع الطلبة.

وتكمن أهمية تحديد الحاجات للمنهج في وضع الخطط اللازمة لإشباع تلك الحاجات لأن عدم إشباعها سيؤدي إلى مشكلات قد تعيق التعلم، فضلاً عن أن تـوفير المـنهج مـا يلـزم لإشـباع حاجات المتعلمين يكون سبباً في إقبال الطلبة على المنهج وانشدادهم إليـه ورضـاهم بـه فتـزداد فرص تعلمهم واستفادتهم منه. لذلك يجب أن يتيح المنهج الفرص اللازمة أمـام الطلبـة لممارسـة أنشطة تعليمية تسهم في إشباع حاجاتهم. وأن يشدد على الطرائق التي يعتمدها الطلبة لإشـباع حاجاتهم وتحولها إلى عادات واتجاهات إيجابية.

وأن يهتم المنهج بتدعيم بعض القيم الإيجابية التي يحرص عليها المجتمع مثل آداب المجالسة، وآداب الحوار، وآداب استقبال الضيوف وغيرها من القيم الاجتماعية المرغوب فيها.

العلاقة بين المنهج وميول المتعلمين واتجاهاتهم

من المعروف أن لكل إنسان ميولاً أو رغبات في أمور أو أشياء تجعله ينجذب إليها وقد تقوى هذه الميول وترسخ في ذهنه فتشكل اتجاهاً لديه حول أمر أو حدث أو قيمة أو ممارسة وقد يكون الاتجاه إيجابياً وقد يكون سلبياً ومن المعروف أن هذه الميول والاتجاهات قد تختلف من فرد إلى آخر فضلاً عن أنها تتغير تبعاً لمستوى نضج الفرد ومرحلة نموه. وتعد البيئة التي يحيى فيها الفرد أهم مصدر من مصادر الاتجاهات بما فيها من قيم وعادات وتقاليد مختلفة.

ومن المعروف أن الاتجاه يؤدي دور الموجه لسلوك الإنسان وعندما يقوى يتحول إلى اهتمام كبير وقد يتطور إلى عقيدة.

ولما كانت هناك ميول واتجاهات صالحة وأخرى غير صالحة لأنها لا تتوافق مع متطلبات المجتمع وما يريده من أفراده توجب على واضعي المناهج التعليمية أخذ هذا بنظر الاعتبار وتضمين المنهج ما ينمي الميول والاتجاهات السليمة، وما يبعدهم عن الميول والاتجاهات غير السليمة. وتضمينه ما يكون الميول والاتجاهات الإيجابية الملائمة التي تلائم قدرات الأفراد واستعداداتهم وفي هذا الإطار ينبغي على المنهج[1]:

أ. العمل على توجيه الميول التي تنفع الفرد والمجتمع معاً.

ب. أن يعمل على إشباع ميول الطلبة بطريقة تؤدي إلى توليد ميول جديد في مجالات مختلفة تحقيقاً لمبدأ الاستمرارية.

ج. العمل على توجيه الطلبة دراسياً ومهنياً وذلك بقيامهم بالدراسات التي تتفق مع ميولهم وتتلاءم مع قدراتهم.

(1) فتحي يونس وآخرون، مصدر سابق ص 43.

د. ربط ميول الطلبة بحاجاتهم من جانب وربطها بقدراتهم واستعداداتهم من جانب آخر.

ه. استغلال ميول الطلبة في تنمية القدرة على الخلق والابتكار.

و. الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي تحقق فائدة للفرد والمجتمع.

ز. توفير الفرص اللازمة لقيام الطلبة بالأنشطة التي تؤدي إلى تكوين العادات والاتجاهات المرغوب فيها.

ح. الاستفادة من بعض الوسائل التعليمية التي تساعد في خلق الاتجاهات الإيجابية.

ط. توفير الفرص أمام الطلبة للقيام بالدراسات الاجتماعية للوقوف على العادات والاتجاهات السائدة وتصنيفها.

العلاقة بين المنهج وقدرات المتعلمين واستعداداتهم

مرّ القول إن كل فرد يختلف في قدراته واستعداداته عن الآخرين. ولما كانت هذه الاستعدادات والقدرات ذوات أثر كبير في عملية التعلم والتعليم ومخرجاتها فإن ذلك يوجب على المنهج وواضعيه أن يأخذوا هذه القدرات والاستعدادات أساساً من أسس بناء المنهج وأن يعمل المنهج على تنمية هذه القدرات والاستعدادات لدى المتعلمين من جهة أخرى. لذلك فعلى المنهج:

- مراعاة قدرات التلاميذ واستعداداتهم عند اختيار محتوى المنهج وأنشطته.
- تنمية قدرات المتعلمين بالتدريب الموجه الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- التشديد على بعض القدرات التي تعتبر أساسية في حياة المتعلم.
- التشديد على ربط الميول بالقدرات والاستعدادات.

العلاقة بين المنهج والفروق الفردية

تعد الفروق الفردية عاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر في نواتج التعلم فالأفراد يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فعلى سبيل المثال من هو متفوق في الرياضيات قد لا يكون متفوقاً في اللغة، ومن هو حاد البصر قد يكون ضعيف السمع وهكذا ومرّ

القول إن الفروق الفردية ترجع إلى تداخل عامل الوراثة وعامل المحيط أو البيئة. وقد ترجع إلى عامل البيئة من دون الوراثة أو عامل الوراثة من دون البيئة. ونظراً لما لعامل الفروق الفردية من أثر في العملية التعليمية يجب على المنهج مراعاة الفروق الفردية عن طريق:

أ. تنويع المعلومات أو المواد في المنهج.

ب. تنويع الأنشطة التعليمية.

ج. تنويع طرق العرض وربط المعلومات.

د. زيادة الصور والرسوم والأمثلة التوضيحية.

ه. تنويع التمرينات والتدريبات وتدرجها من السهل إلى الصعب.

و. تزويد المتعلمين بالكتيبات المصاحبة لتوضيح محتوى المنهج.

ز. تنويع طرائق التدريس وأساليبه.

ح. تنويع الوسائل التعليمية.

العلاقة بين المنهج وطبيعة التعلم

لا يمكن فصل بناء المنهج عن النظرة إلى طبيعة المعلم وتغيرها إذ لابد من أن يتأسس المنهج على أسس عملية التعلم وكيفية حصول التعلم لدى المتعلم إن النظرة إلى طبيعة التعلم وتفسيرها اختلفت بسبب اختلاف الفلسفات الفكرية وما تبعها من فلسفات تربوية ونظريات تعلم تأسست على تلك الفلسفات فقد ظهرت مدارس فكرية كثير في مجال التعلم ونظرياته كان لها الأثر في بناء المنهج الدراسي ويمكن توزيع هذه المدارس على أساس اهتماماتها كما يأتي:

أ. **المدرسة المعرفية:** يرى أصحاب هذه المدرسة التي تقوم على أسس الفلسفة التقليدية أن العقل أداة التعلم وأنه يتكون من مجموعة من البنى المعرفية التي يجب تنميتها ويتمثل أصحاب هذه المدرسة بالجشتالت الذين يرون أن التعلم يحصل بالاستبصار ويحدث بالتفكير الاستقرائي منطلقاً من المعلومات فالمفاهيم، فالمبادئ والتعميمات فالقوانين، أو بالاكتشاف كما يرى برونر أو بالمنظمات المتقدمة كما

يرى أوزبيل أو بالتطور العقلي كما يرى بياجيه. والتعلم هو عملية نمو وتغير في أنماط السلوك العقلي والوجداني والمهاري تحدث عن تفاعل المتعلم مع البيئة. يشدد المعرفيون على العمليات العقلية العليا منها خاصة. ولذلك فإن المنهج الذي يتبنى وجهة نظر المدرسة المعرفية يشدد على المادة التعليمية. لأنها ترى أن التعلّم هو نتاج التفاعل بين الفرد والخبرات المعرفية في البيئة واستخدام عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف لذلك شددت على المعرفة وتنظيمها المنطقي ودورها في تنمية القدرات لدى المتعلمين.

ب. المدرسة السلوكية.

من أصحاب هذه المدرسة بافلوف وثورندايك وسكنر وتهتم هذه المدرسة بالسلوك الظاهر الذي يبديه المتعلم وتهتم بالإدراك الحسي وتشدد على التعلم بالحواس ويرى أصحابها أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة وما المفاهيم والأفكار إلا انطباعات حسية جزئية مركبة.

ويرى أصحاب هذه الدراسة أن التعلم يحدث بين المثير والاستجابة وتعزيز الرابط بينهما وهذا يعني أن المتعلم هو عملية تفاعلية بين المتعلم والمثيرات أو الخبرات وحدوث الاستجابة من المتعلم لهذه المثيرات تم تتويجها بعملية التعزيز وتدعيمها. وتقوم السلوكية على افتراضات:

- إن السلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد.
- يتأثر احتمال حدوث السلوك بالمثيرات والاستجابات التي قد تتلو السلوك.
- إن جميع أنماط السلوك مكتسبه قابلة للتعديل.
- إن الأهداف السلوكية فردية محددة.

ج. المدرسة النفسية الإنسانية

تشدد هذه المدرسة على الإنسان بوصفه كلاً متكاملاً ويرى أصحاب هذه المدرسة أن كل شخص له خبرة شخصية خاصة تميزه من غيره. وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل واقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل، وأن الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئتهم بشكل واع، وهم يهتمون بالتعلم وتيسيره.

د. المدرسة النفسية الاجتماعية

تتعامل هذه المدرسة مع الإنسان من خلال بيئته الاجتماعية فهي ترى أن الإنسان كائن اجتماعي، وأن التعلم يجب أن يتم بالاستقصاء، ومن خلال الجماعة، وأن ينصب على القضايا والمشكلات الاجتماعية[1].

الشروط اللازمة لتصميم المنهج في ضوء خصائص المتعلمين

أ. أن يتم اختيار محتوى المنهج على وفق مستويات نمو المتعلمين في المجال العقلي والعاطفي والحركي (الجسمي).

ب. أن يتم بناء المنهج في مراحل الطفولة المبكرة على وفق قاعدة تقديم العام قبل الخاص.

ج. أن تنظم المناهج في بعدها الكمي والنوعي على وفق مفهوم التنظيم الحلزوني للمنهج بحيث يتوسع أفقياً ويتعمق رأسياً متدرجاً بحسب أعمار المتعلمين.

د. أن يشدد المنهج على حاجات المتعلمين في كل مرحلة وإشباعها.

ه. أن يشدد المنهج على المشكلات التي تواجه المتعلمين في كل مرحلة ويساعدهم على حلها.

و. أن يراعي مفهوم المنظومية في البنية المعرفية بحيث يراعي التكامل والتدرج في تقديم المعارف إلى الطلبة وأن تؤسس المعارف السابقة للاحقة.

(1) توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق ص 148.

ز. أن يراعي المنهج متطلبات الفروق الفردية في اختيار المحتوى وأنشطته وطرائق تنفيذه.

ح. أن يعزز المنهج القدرة على الاكتشاف والاستقراء والاستنتاج والتحليل. ويوفر لهم فرص ممارسة أنماط التفكير المختلفة في التعلم.

ط. أن يشدد المنهج على الأساسيات في كل مجال من مجالات المعرفة.

ي. أن يهتم المنهج بالأنشطة التي تنمي القدرات الحركية والعقلية والانفعالية لدى المتعلمين.

ك. أن تكيف الخبرات التي يقدمها المنهج تبعاً لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم ومتطلباتهم.

ل. أن يتدرج محتوى المنهج من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.

م. أن تتنوع أدوات القياس وأساليبه لتلائم أهداف المنهج وخصائص المتعلمين.

ن. أن يتضمن المنهج أنشطة تنمي القدرة على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.

س. اختبار المنهج قبل تطبيقه وملاحظة مدى إمكانية تطبيقه وصلاحيته من جميع الوجوه.

ع. اشتراك المعلم في اختيار محتوى المنهج وأنشطته.

ف. إذا كانت المؤسسة التعليمية تعمل بمفهوم الجودة الشاملة فإن محتوى المنهج ينبغي أن يستجيب لمتطلبات الطلبة ومتطلبات المجتمع ويحقق الرضا للمنتفعين من الخدمة التعليمية سواء أكانوا طلاباً أم أولياء أمور أم مؤسسات مهنية أو اجتماعية أم مراحل دراسية لاحقة.

رابعاً: الأساس الاجتماعي

من الأسس التي يقوم عليها المنهج المجتمع والبيئة ومكونات المجتمع وثقافته وتقاليده وتراثه.

فالمتعلم لا ينفصل عن البيئة التي يعيش فيها ومكوناتها إنما يتأثر بشكل كبير بهذه البيئة التي يترعرع فيها وتحتوي البيئة على مجالين:

- الأول المجال الطبيعي وما يتصل به من عوامل طبيعية كالنباتات والأنهار، والجبال والسهول والمناخ وكل ما تتشكل منه الطبيعة من عناصر ولهذا المجال أثر في عادات المتعلم وأساليب حياته فابن المنطقة الجبلية تختلف طقوس حياته عن ابن السهول والذي يعيش في بيئة زراعية يختلف عن الذي يعيش في بيئة صناعية وهذا ما يجب أن يعكسه المنهج الدراسي.
- الثاني المجال الاجتماعي: ويتمثل بطبيعة التفاعل بين الجماعة والعلاقات الاجتماعية وعادات المجتمع وتقاليده وقيمه وتراثه.

إن الطبيعة الاجتماعية لها تأثير مباشر في تربية أبناء المجتمع ينعكس في مناهج التعليم.

ويعرف المجتمع بأنه: «مجموعة من الأفراد ذات سمات خاصة تميزها من غيرها من المجموعات الأخرى تعيش على مساحة من الأرض لمدة لا تقل عن متوسط العمر الزمني لأفرادها، يرتبط هؤلاء الأفراد بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء لجماعتهم، وتمثل هذه الروابط مكونات ثقافتهم»[1].

وللمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والدينية والعسكرية والقضائية وتمارس هذه الأنظمة من خلال المؤسسات الاجتماعية وتشكل هذه الأنظمة بنية المجتمع.

(1) توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، مصدر سابق ص 154.

ويمارس أفراد المجتمع سلوكهم في ضوء مجموعة من المعايير التي تعتبر محددات السلوك الأفراد في الجماعة.

وتأسيساً على ما تقدم فإن لكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه وتراثه وثقافته التي يتميز بها من غيره. لذلك فهو يحرص على المحافظة عليها لاسيما في ظل الاتجاهات، والظواهر العالمية الحديثة كظاهرة العولمة وما تنطوي عليه من مخاطر وتهديدات لخصوصيات المجتمعات وتقاليدها وأعرافها. فضلاً عن أن العولمة الاجتماعية تؤسس لفلسفة تربوية يتبناها المجتمع لإعداد أبنائه وإليها تستند أهداف المنهاج الدراسية.

ولما كان التعليم ظاهرة اجتماعية فلا يمكن فهمه خارج الإطار الاجتماعي لذلك فإن المنهج لابد أن يتأسس على فلسفة المجتمع وثقافته، ولا نجاح لمنهجٍ تعليمي لا يراعي فلسفة المجتمع وأطر ثقافته فلكل مجتمع أسلوب خاص في الحياة ونمط من العلاقات والتقاليد لابد أن يعكسها المنهج التعليمي، ويتضمن ما يضمن تحويل فلسفة المجتمع وثقافته إلى سلوك يمارسه الطلبة يتواءم ومعايير المجتمع.

وبناء على اختلاف المجتمعات من حيث العوامل الاجتماعية والبيئية فقد اختلفت المناهج من حيث أهدافها ومحتواها من بلد إلى آخر ولمعرفة طبيعة تأثير الأسس الاجتماعية في المنهج من معرفة مكونات الأسس الاجتماعية وطبيعة العلاقة بينها وبين المنهج.

مكونات النظام الاجتماعي

يتكون النظام الاجتماعي (الأسس الاجتماعية) من:

- البيئة وما يتصل بها.
- المجتمع وما يتصل به.

وسنحاول بيان العلاقة بين كل مكون من هذه المكونات والمنهج فيما يأتي:

العلاقة بين البيئة والمنهج:

مرّ القول إن البيئة التي يعيش فيها الفرد تتشكل من العوامل الطبيعية كالمناخ والتضاريس والري. وأن هذه العوامل تكوّن المصادر الطبيعية التي تحيط بالفرد التي لابد أن تؤثر في المنهج لأن المصادر تختلف من بيئة إلى أخرى وهذا يعني أن مدخلات النظام التعليمي تختلف من بلد إلى بلد وربما داخل البلد الواحد تختلف عناصر البيئة أو مكوناتها كما هو الحال في كثير من البدان فعلى سبيل المثال جنوب العراق منطقة أهوار وبردي وقصب طبعت أهل الجنوب بسمات يختلفون بها عن سكان شماله الجبلي فصار لكل من المجتمعين في البلد الواحد أنماط سلوك وطقوس حياة تختلف عن الآخر.

لأن البيئة تشكل نمط الحياة والمهن والملبس والمأكل فأهل جنوب العراق مثلاً يسكنون في بيوت من البردي عائمة فوق المياه فيما يسكن أبناء الشمال في بيوت من الحجر. ويتعاطى أبناء الجنوب مهنة صيد الأسماك والطيور فيما يتعاطى أبناء الشمال العيش على ثمار الأشجار كالتين والجوز والعنب وزراعة الفستق وما شاكل ذلك.

إن للبيئة والطبيعة المناخية أثراً في سمات الأشخاص وانفعالاتهم وقدراتهم الجسمية، وأنماط تفكيرهم وهذا ما يجب أن يؤخذ بالحسبان عند وضع المنهج التعليمي لأن وظيفة المنهج تزويد المتعلم بالخبرات التي تتصل بمصادر الطبيعة والاستفادة منها واستثمارها في تكييف السلوك.

فضلاً عن اكتساب المتعلمين الاتجاهات البيئية السليمة تجاه المصادر الطبيعية والعاملين في مهن تتصل بها لكي يسلكوا أسلوباً لا يخرج عن إطار معايير التعامل مع تلك المصادر.

وبناء على ما تقدم فإن العلاقة بين المنهج والبيئة يجب أن تكون قائمة ويجب أن يراعي المنهج ما يأتي:

- إحاطة الطلبة علماً بالمصادر والثروات الطبيعية في البيئة التي يعيشون فيها وما لها من دور في حياة المواطنين وما تحققه من مردود اقتصادي.

- تعريف الطلبة بطرائق استغلال المصادر الطبيعة واستثمارها في تطوير الحياة الاجتماعية.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة للحفاظ على مصادر البيئة الطبيعية.
- إكساب الطلبة بعض المهارات الخاصة بتعرف خامات البيئة، ومهارات التعامل مع المصادر الطبيعية[1].

العلاقة بين المنهج والمجتمع:

لمعرفة طبيعة العلاقة بين المنهج والمجتمع لابد من معرفة العوامل أو المكونات التي تتصل بالمجتمع والتي يتأثر بها المنهج التعليمي وهذه العوامل هي:

1. العمليات الاجتماعية.
2. الثقافة الاجتماعية.
3. حاجات المجتمع ومشكلاته.
4. التغيّر الاجتماعي.

وفيما يأتي بيان العلاقة بين كل من هذه المكونات والمنهج التعليمي:

*** العمليات الاجتماعية والمنهج:**

إن المقصود بالعمليات الاجتماعية هي الأدوات والأساليب التي يمثلها الأفراد بحكم مواقعهم الاجتماعية أو التي تتولاها المؤسسات والهيئات الاجتماعية بتنظيم العلاقات الاجتماعية وبمعنى آخر إن العمليات تعني ديناميكية الحياة الاجتماعية من خلال ما تتضمن من أفعال تقتضي الدخول في علاقات ترتبط باستمرارية الحياة الاجتماعية وتغيّرها وتكييفها. فهي تتضمن ما ينظم العلاقات الاجتماعية بين مكونات النظام الاجتماعي البيئة والأفراد والأنظمة الاجتماعية وثقافة المجتمع وفلسفته. إن لهذه العمليات أثراً في تنسيق القيم والاتجاهات، والمواقف المختلفة لدى

(1) فتحي يونس وآخرون، مصدر سابق ص 69.

الأفراد والمجتمع لذلك فهي تعبر عن وجود المجتمع لذلك يجب أن يولي المـنهج هـذه العمليـات اهتماماً من خلال تزويد المتعلمين بالأدوات والأساليب والوسائل التي تمكـنهم مـن التفاعـل مـع البيئة المادية والاجتماعية والتكيف معها عن طريق تشـكيل النمـوذج المعـرفي والمـنهج الفكـري والشخصية الثقافية وما تحمله من منظومة العمليات الاجتماعية التي تهتم بالعلاقة بين الأفـراد والجماعات في المجتمع الواحد وفيما بينه وبين المجتمعات الأخرى[1].

*** الثقافة والمنهج:**

الثقافة مفهوم يندرج تحته الكثير من العناصر المادية وغير المادية كالمعـارف والمعتقـدات والفنون والأخلاقيات والعادات والقدرات الفردية المكتسبة من المجتمع، واللغـة وأنمـاط الحيـاة، وأدوات المأكل والمشرب، والوسائل والتقنيات وغيرها.

وعرفت الثقافة بأنها جميع أساليب الحياة الفكرية والمادية السائدة في المجتمع، فهي كل مركب يشمل الأساليب العملية وغير العملية وأنواع المعارف فضلاً عـما ذكرنـا. فهـي نظـام كبـير ينطوي على نظم فرعية تختلف في أهميتها الاجتماعية.

وقد قسم Raflf Linton الثقافة على ثلاثة مستويات أو مكونات هـي:

- العموميات Univerals.
- الخصوصيات Specialties.
- البدائل Altermatives.

وفيما يأتي بيان كل مستوى من هذه المستويات.

*** العموميات:**

هي العناصر المشتركة بين جميع أفراد المجتمع وتضـم القـيم، والمعـارف، والـدين، وأسـلوب التحيـة، وأسـلوب المأكـل، والملـبس، والقـوانين، والمهـارات، واللغـة والعـادات،

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الأيدولوجي، دار الشروق، عمان، 2006 ص 178.

والتقاليد، والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية والاتجاهات وكل ما يشترك فيه المجتمع ويميزه من غيره. إن هذا المستوى من الثقافة يزود الفرد بضوابط السلوك وذلك لأنه من خلالها يعرف ما هو المقبول وما هو المرفوض والحلال والحرام، والملائم وغير الملائم. فضلاً عن أنه يؤدي إلى اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع يترتب عليها وحدة المجتمع وترابطه، فحيثما توحدت المفاهيم والقيم والأعراف توحد أبناء المجتمع.

لذلك فإن هذا المستوى من الثقافة يؤدي دوراً كبيراً في تنظيم الحياة الاجتماعية لذلك ينبغي على المنهج الاهتمام بهذا المستوى من الثقافة وغرسه في نفوس المتعلمين.

*** الخصوصيات:**

هي العناصر الثقافية التي تكون بين مجموعة من الأفراد أو طائفة مهنية معينة كالصيادلة، وأصحاب محلات السمكرة، أو المعماريين فلكل فئة من هذه الفئات ثقافة خاصة تميزها من غيرها. وتشتمل هذه الخصوصيات على تقاليد وأعراف وعادات خاصة توسم بها الفئة أو الجماعة.

وقد تتسع هذه الفئات لتشكل طبقة اجتماعية واسعة كطبقة الفلاحين، وطبقة العمال فيكون لكل طبقة طابعها الخاص من الثقافة الخاصة التي تميزها من الطبقات الأخرى. ولهذا وانطلاقاً من العمل بمبدأ تكافوء الفرص بين أبناء المجتمع وطبقاته لابد للمنهج من أن يأخذ هذه الخصوصيات بنظر الاعتبار وتوفير الفرص لجميع المتعلمين في استغلال طاقاتهم وقدراتهم والوصول إلى مبتغاهم وهذا ما يتجسد في مناهج التعليم المهني.

*** البدائل أو المتغيرات:**

هي العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى العموميات، أو الخصوصيات من الثقافة. بمعنى أنها ليست منتشرة بين أفراد المجتمع، وليست مشتركه بين أصحاب مهنة أو وظيفة معينة. فهي عناصر ثقافية تبتكر أو تؤخذ عن الاحتكاك بالثقافات الأخرى فتجرب لرفع مستوى الثقافة الاجتماعية وتجديدها لذلك يطلق عليها المتغيرات وكثيرة

هي مصادر المتغيرات أو البدائل في عالم اليوم فمنها ما يحدث عـن تكنولوجيـا الاتصـال الحديثـة وشبكة المعلومات الدولية، ومنها ما يحدث عن الاستيراد من الدول المتقدمـة، ومنهـا مـا يحـدث عن الاحتكاك من خلال الزيارات والتبادل الثقافي والدراسة كل هذه العوامل تؤدي إلى متغـيرات أو بدائل ثقافية في ثقافة المجتمع.

ولما كانت التربية مسؤولة بالدرجـة الأولى عـن تأصيل الثقافـة فهـذا يعنـي أن ينفـتح المـنهج الدراسي على مستويات الثقافة وأن يصمم بطريقة تحافظ على ثقافـة المجتمـع وتطورهـا مـن خـلال البدائل التي تضيف لها ما هو مفيد ويسهم في تطوير النظام الاجتماعي علماً بأن الثقافة الاجتماعيـة متغيرة في جميع مستوياتها ولكن هذا التغير قد يكون سريعاً في البـدائل بطيئـاً في العموميـات لـذلك تعد ظاهرة البدائل أو المتغيرات من أخطر الظواهر التي تواجه المجتمعات في البلدان النامية خاصـة. وقد تكون التغيرات تغيرات تكنولوجيـة ومخترعـات. والتغـيرات الصـاعدة أو الهابطـة كـما في المجـال الاقتصادي وحركة السكان، والتغيرات الحلزونية كحركة الكواكب، وتغير الفصول.

وفي ضوء ما تقدم ينبغي:

1. أن يهتم المنهج بتعريف الطلبة بعناصر التراث الثقافي في مجتمعهم.
2. أن يساعد الطلبة على فهم التراث الثقافي وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم نحوه.
3. أن يراعـي محتـوى المـنهج تنميـة الثقافـة الاجتماعيـة بمـا يـؤدي إلى تطـوير النظـام الاجتماعي.

المنهج وحاجات المجتمع:

كثيراً ما يواجه المجتمـع مشـكلات تـنجم عـن تغـيرٍ أو تطـور في أحـد الجوانـب أو الفئات أو القطاعات الاجتماعية يقابله ركود أو ثبات الجوانب الأخرى فعلى سبيل المثـال قد يواجه المجتمع مشكلة مثل الأمية الناجمة عـن زيـادة عـدد السـكان مـع بقـاء عـدد المعلمين والمدارس كما هو أو مشكلة السكن نتيجـة عـن تطـور عـدد السـكان مـع عـدم حصول أي تطور في مجال الإعمار السكني والبطالة الناجمة عن تطور عـدد السـكان مـع

عدم إيجاد فرص عمل جديدة. وغير ذلك من المشكلات التي يواجهها المجتمع. إن مثل هذه المشكلات لابد أن يرتقي المجتمع إلى مستوى مواجهتها والتغلب عليها وخير مدخل لذلك هو المناهج الدراسية فقد ظهر في القرن الماضي اتجاه يجعل المشكلات الاجتماعية محور المنهج التعليمي فقد ظهر اتجاه قوي في الولايات المتحدة الأمريكية يدعو إلى جعل المشكلات الاجتماعية أساساً من الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية. وهذا يعني أن يحرص المنهج على تعريف المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع وتحتاج إلى صنع حلول ومعالجات ليكون الجيل اللاحق قادراً على التعامل مع هذه المشكلات وهذا يقتضي من المنهج أن:

- يتضمن محتواه الدراسي كماً من المعلومات والمعارف التي تسلط الضوء على أبرز المشكلات الاجتماعية وأبعادها وأسبابها وأثارها.
- يتضمن تدريب المتعلمين من خلال المواقف التعليمية والأنشطة على أسلوب التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات، وتنمية القدرات العقلية والمهارات اللازمة للتعامل مع مثل هذه المشكلات.

علماً بأن المشكلات التي تعاني منها أمتنا وبلداننا العربية كبيرة ولايمكن حصرها منها: مشكلات ثقافية وأخرى سياسية، وأخرى تعليمية، وأخرى اقتصادية، وأخرى مذهبية، وغيرها. فيجب أن ينفتح المنهج لمواجهة جميع هذه المشكلات ولايجوز تركها تتنامى فتفتك بالأمة.

المنهج والتغير الاجتماعي:

من المعروف أن الواقع الاجتماعي واقع لايمكن بقاؤه على حالة واحدة فهو في تغير مستمر وهذه مسألة طبيعية لأن الحياة متغيّرة متطورة لاتعرف الركود.

إن طبيعة التغير الاجتماعي لاتقتصر على جانب بعينه من جوانب المجتمع فهناك تغير اجتماعي وهناك تغير اقتصادي وربما تغير سياسي. وهناك تغير بيئي وتغير فكري فالثقافة متغيرة كما ذكرنا والبيئة قد يحصل فيها تغير ناجم عن حملات الإعمار أو تغير

أوجه الاستغلال، والسياسات والأيديولوجيات السائدة قد تتغير بتغير الحكام أو السياسة.

وللتغير أسبابه التي لا تخفى على أحد منها التواصل العالمي، والتبادل التجاري والثقافي، والسفر من بلد إلى آخر وغير ذلك.

ولعل من أهم مظاهر التغير الاجتماعي نمو العلوم الطبيعية وتطبيقاتها، واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وانتشار مفاهيم التجريب واعتماد الصناعة على الآلات الحديثة وسن تشريعات تنظم طبيعة العلاقات والمسؤوليات وتغير أسلوب الحياة في الأسرة وتغير الروابط بين أفراد الأسرة وغيرها من مظاهر التغير.

إن هذا التغير يترتب عليه تغير في أهداف المجتمع وأهداف التربية بوصفها وسيلة المجتمع في تحقيق غاياته وأهدافه وهذا ما يجب أن يمتد إلى المنهج الدراسي أهدافاً ومحتوى وأنشطة. وهذا يتطلب من واضعي المنهج أن يتحسسوا هذه التغيرات ورصدها بدقة وتضمن المناهج ما يلزم لمواجهتها فضلاً عن وجوب إعادة النظر بالمنهج وتطويره بين الحين والحين لمواكبة هذه التغيرات. وهذا يتطلب أن يكون المنهج:

- مرناً قادراً على متابعة التغيرات التي تطرأ على ثقافة المجتمع.
- قادراً على تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي الناقد لتقبل ماهو مفيد ورفض ما هو هدام.
- قادراً على إفهام الطلبة بأسباب التغير الاجتماعي.
- قادراً على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير البناء.

وبهذا نكون قد عرضنا أسس بناء المنهج التي اتفقت عليها الأدبيات التي تناولت المناهج الدراسية وأسس بنائها. ولكن هناك مستحدثات ومتغيرات وظواهر جديدة ظهرت في مجالات الحياة عامة ومجال التربية والتعليم خاصة تستدعي أن يلتفت إليها المعنيون بتخطيط المناهج الدراسية وبنائها واعتبارها من أسس بناء المنهج إذ لا يجوز بحال من الأحوال تجاهلها وعدم الاستناد إليها في تصميم المناهج الدراسية ومن هذه المستحدثات والظواهر:

1. **التكنولوجيا الحديثة.** منذ ما بعد النصف الأول في القرن الماضي شهد العالم تطوراً هائلاً في المجال التكنولوجي واستخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة ودخلت مجال التربية والتعليم بشكل واسع واخص منها بالذكر تكنولوجيا الاتصال، الحاسوب والبرمجيات ذوات الصلة به فضلاً عن دخول التقنيات مجالات التعليم كافة وهذا أمر يستدعي تطوير المنهج وتضمينه من المواد والأنشطة ما يستجيب إلى حاجات المتعلمين والمجتمع ومتطلباتهم للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة وبشكل خاص تكنولوجيا الاتصال وشبكة الإنترنت وتزويد الطلبة بالكفايات والمهارات اللازمة مع هذه التكنولوجيا ووضع برنامج شامل لمحو الأمية في التعامل مع الحواسيب وبرامجها وبرمجياتها ورفع كفاءة الطلبة في استخدام الشبكة المعلوماتية للتزويد بأحدث المعلومات والاستفادة منها كمصدر غني من مصادر المعرفة.

2. **الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم** ومنها إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم التي يؤدي تبنيها إلى تغيير أهداف المنهج وتصميمه وأساليب تقويمه لكونها تعبر عن فلسفة جديدة في إدارة نظم التعليم وإخضاعها إلى نظام مراقبة وتحسين مستمر لا يتوقف في أي وقت من الأوقات وإذا ما أرادت المؤسسات التعليمية تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لابد لها من الاستعانة بمعايير الجودة الشاملة كأساس من الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج ومن هذه المعايير ما يأتي:

معايير جودة الأهداف:

1. أن تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع.
2. أن تمثل الأهداف متطلبات الطلبة والمجتمع ومؤسساته.
3. أن تكون الأهداف مرنه تسمح بإدخال التعديلات والتطوير.
4. أن تصاغ الأهداف بطريقة إجرائية.
5. أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
6. أن تتسم بشمول جميع جوانب شخصية المتعلم.
7. أن تلائم قدرات الطلبة وطبيعة المرحلة الدراسية.
8. أن تراعي متطلبات المراحل الدراسية التالية.

معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي:

1. أن تكون الخبرات التي يحتوي عليها المنهج مسايرةً لتطورات العصر.
2. أن تتسم الخبرات بالشمول (معارف، مهارات، قيم).
3. أن يسهم المحتوى في تلبية أهداف المنهج.
4. أن ينال المحتوى رضا الطلبة.
5. أن يكون المحتوى منظماً بطريقة تتسم بالتدرج والتتابع.
6. أن يتجنب التكرار في المعلومات.
7. أن يتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تلبي متطلبات الفروق الفردية.
8. أن يكون الكتاب المدرسي جيد التصميم والإخراج يرضي الطالب ويشده إليه.
9. أن يرفق مقرر كل مادة بدليل توضيحي يحتوي على تفصيلات وتوضيحات تسهل عملية التعلم والتعليم.
10. أن يرشد المنهج إلى مصادر تعلم متعددة وتوفيرها.
11. أن يكون محتوى المنهج ذا معنى وفائدة للمتعلم والمجتمع.
12. أن يوفر ما يمكن المتعلمين من التعامل مع المشكلات وتقديم حلول لها.

معايير جودة طرائق التدريس:

1. أن تنسجم مع أهداف المنهج وتؤدي إلى تحقيقها.
2. أن تسهم في إثارة دافعية المتعلمين وتفاعلهم مع المادة.
3. أن تنال رضا الطلبة.
4. أن توفر الجهد وتختزل الوقت.
5. أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم.
6. أن تكون متنوعة لتراعي طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين ومتغيرات الموقف التعليمي.
7. أن توفر تغذية راجعة مستمرة.

معايير جودة التقويم:

1. أن يؤدي التقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج.
2. أن يكون ذا أهداف محددة بدقة.
3. أن يعتمد على أدوات قياس تتسم بصدقها وثباتها وموضوعيتها.
4. أن تكون أساليبه متنوعة بين الاختبارات الموضوعية والعملية، والشفوية، والتحريرية، وكتابة البحوث والمقالات.
5. أن يكون دورياً مستمراً.
6. أن يترتب على نتائجه تحسين وتطوير.
7. أن تتكامل أنواعه القبلي والتكويني والختامي في العملية التعليمية بدءاً من تقويم الأهداف مروراً بتقويم الخطط فالتنفيذ فالمخرجات.
8. أن يتأسس التقويم في جميع مراحله على بيانات موثقة في سجلات يمكن الوصول إليها بسهولة.

معايير جودة مراقبة العملية التعليمية:

1. أن يتم وضع نظام لضمان جودة العملية التعليمية داخل المدرسة في كافة مراحلها.
2. أن يوضع نظام معرفة العناصر التي تؤثر في جودة العملية التعليمية.
3. أن تتم دراسة الواقع الفعلي لمدخلات النظام التعليمي وعملياته وتحليلها وتحديد جوانب القوة والضعف فيها.
4. أن يوضع نظام لمتابعة الطلبة الراسبين ومعرفة الأسباب الجذرية لفشلهم.
5. أن تحدد المدخلات والعمليات التي بها حاجة إلى تعديل وإجراءات التعديلات اللازمة.

6. أن يوضع نظام تواصل بين أطراف العملية التعليمية وأن يكون مجلس الجودة على علم دائم بكل ما يجري من عمليات تقويم ومتابعة وتطوير.

معايير جودة متابعة الخريجين:

1. أن تشكل المؤسسة التعليمية فرق متابعة الخريجين بعد تخرجهم من المدرسة.
2. أن توضع آلية لعمل فرق المتابعة.
3. أن تتخذ الإجراءات اللازمة لمعرفة مستوى رضا المستفيدين المباشرين وغير المباشرين من الخدمة التعليمية عن مخرجات المدرسة.
4. أن يتم اتخاذ القرارات السريعة لمعالجة أي قصور بإعادة النظر في المنهج أو في بعض عناصره.
5. أن تتأكد المدرسة من أن مخرجاتها كانت بالمستوى المطلوب.
6. أن تستفيد المدرسة من نتائج المتابعة كتغذية راجعة.
7. أن يشترك جميع العاملين في المدرسة في إجراءات التصحيح والتطوير.

الفصل السادس

بناء المنهج والجودة الشاملة

مقدمة

بعد أن عرضنا في الفصلين الرابع والخامس مفهوم المنهج وعناصره وأسسه تمس الحاجة إلى معرفة عمليات بناء المنهج وتصميماته التي تختلف باختلاف مفهوم المنهج فللمنهج التقليدي تصميمات تختلف عن تصميمات المنهج القائم على المفهوم الحديث. وقبل الحديث عن تلك التصميمات نعرض بإيجاز أنواع المناهج.

أنواع المنهج:

صنف المعنيون بالمناهج أنواع المناهج إلى أكثر من نوع في أكثر من تصنيف ولعل أشهر هذه الأنواع شيوعاً في أدبيات المناهج ما يأتي:

1. **المنهج الرسمي Common Curriculum**

ويطلق عليه الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية بالتربية والتعليم المتضمنة الأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم التي تتولى المدرسة تقديمها للمتعلمين.

وقد عرف بأنه مجموعة من الخبرات، والنشاطات التي تقدمها المدارس للطلبة بقصد احتكاكهم بها، وتفاعلهم معها فيحدث التعلم عن ذلك التفاعل والاحتكاك ويتم تعديل سلوك التلاميذ فيتحقق لهم نمو شامل متكامل وهذا هو هدف التربية. ويخطط هذا النوع من المناهج من جهة رسمية هي إدارة التربية والتعلم.

وقد عرفه خوالدة بأنه: الكتاب التعليمي أو المدرسي نفسه الذي يدرس في المدارس الرسمية، ويؤلف تحت إشراف مجلس التربية والتعليم ومديرية المنهاج[1].

وفي ضوء ما تقدم فإن المنهاج الرسمي يتشكل من:

- الأهداف التربوية والفلسفة التي تقوم عليها والسياسات التعليمية المتبعة.
- المحتوى التعليمي الذي تقدمه المدرسة للطلاب.
- الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تقدم للطلاب رسمياً.
- التقنيات التعليمية وتكنولوجيا المعلومات المستخدمة.
- مصادر المعلومات المستخدمة.
- إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها.
- طرائق التدريس وأساليب التقويم.

لذلك فإنه يتأثر بمستوى التفاعل بين جميع عناصره ونوعية هذه العناصر.

2. المنهج الواقعي Real Curriculum

ويطلق على المنهج المنفذ فعلاً إذ إن من المفروض أن يرتبط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي من حيث المبادئ والقواعد، والأهداف ولكن الواقع يشير إلى أن هناك هدراً واضمحلالاً، وتردياً في نوعية الكثير من مخرجات المنهج وتؤكد الدراسات أن هذا التردي ناجم عن وجود اختلاف بين المنهج الرسمي وتطبيقه في المواقف التعليمية مما أدى إلى حصول فجوة بين المنهج الرسمي الذي تم التخطيط له وبين المنهج الواقعي (المنفذ فعلاً) وبهذا المعنى فإن المنهج الواقعي هو ما تتم ممارسته فعلاً في المدرسة.

وقد عرف بأنه: كل ما يكتسبه التلميذ من خبرات تعليمية على أيدي المعلمين ضمن الواقع البيئي الذي يعيشه.

وقد عرفه مرعي والحيلة بأنه: الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة التي قد تكون مقصودة أو غير مقصودة فيتعلم منها المتعلم.

---

(1) عبد الرحمن الهاشمي، وفائزة العزاوي، مصدر سابق ص78.

وفي ضوء ما تقدم فإن المنهج الواقعي هو الجزء الذي يتم تنفيذه فعلاً من المنهج الرسمي داخل قاعة الدرس أو داخل المدرسة تحت إشراف المدرس والمدرسة وبقصدٍ منها.

3. المنهج الخفي Hidden Curriculum

ويتضمن القيم والمعارف والعادات والمعتقدات التي يتحصل عليها التلميذ بشكل غير مباشر من خلال العملية التعليمية لذلك يطلق عليه:

- المنهج المستتر أو غير المعلن.
- المنهج غير المقصود.
- المنهج الباطن.
- المنهج غير المقرر.
- المنهج الذي لا يدرس.
- المنهج الموازي.
- المنهج الضمني.

ويصفه دي بونو Debono بأنه تعلم المتعلمين أسلوب الحياة وكيفية التقاط المعتقدات، والقيم السائدة في المجتمع[1].

وقد عرفه فايز بأنه المنهج الذي يشير إلى تقديم الخبرات والقيم والاتجاهات، والممارسات الاجتماعية من خلال الحياة المدرسية، والتعامل مع الأفراد والمعلمين في قاعة الدرس من دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الرسمي. وقد يكون ما يتعلمه التلاميذ في هذا الإطار متعارضاً مع الأهداف الاجتماعية المعلنة[2].

وفي ضوء ما تقدم فإن المنهج الخفي يختلف عن الرسمي في كون أهدافه ومصادره غير محددة، وصعوبة تقويمه، وسعة دائرته.

(1) سهيلة محسن كاظم، مصدر سابق ص49.

(2) فايز مراد مينا، قضايا في منهاج التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 2003.

وقد أشارت الأدبيات إلى مسميات لأنواع أخرى من المناهج منها:

- المنهج العملي. وهو ما يحدث تلقائياً عند تنفيذ المنهج داخل المواقف التعليمية.
- المنهج التجريبي. وهو يرتبط بطبيعة ما يحسه المتعلم ويجربه ويستفاد منه في حياته العلمية.
- المنهج المعلن. وهو المنهج المخطط له المحدد من هيئة رسمية أنيطت بها مهمة إعداده.
- المنهج المختبر. وهو المنهج الذي يتضمن الاختبار لقياس مدى تحققه سواء أكان الاختبار من عمل المعلم أم من عمل جهات أخرى مثل إدارة التعلم.
- المنهج المدعم. وهو المنهج الذي يتشكل من المصادر الداعمة التي توصله إلى المتعلم والمصادر الداعمة هي الوقت المتاح كما هو وارد في الخطة الدراسية، والوقت الفعلي الذي يحدده المعلم، وتوزيع المدرسين، والكتب المدرسية، والمواد التعليمية الأخرى.
- المنهج الضمني. وهو كل ما يكتسبه المتعلم من المعارف والمعلومات والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات بطريقة غير مقصودة.

اتجاهات تصميم المنهج

هناك أكثر من اتجاه أو مدخل يقوم عليه تصميم المنهج منها:

1. الاتجاه القائم على الكفايات المهنية

يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة الذي اعتمدت الكفايات المهنية التي يجب تمكين المتعلم منها أساساً في بناء المنهج. إن التصميم في ضوء هذا الاتجاه يهتم بتلبية متطلبات المهنة، أو الوظيفة أو الأعمال التي يراد إعداد المتعلمين لها.

إن هذا النوع من المنهج يقتضي تحليل المهن أو الوظائف أو الأعمال إلى مهام أو نشاطات تمثل الكفايات التي يجب أن يوفرها المنهج ويزوّد المتعلمين بها.

إن عمليات التعلم على وفق هذا الاتجاه تشدد على المكونات الرئيسة للمهنة وتشمل المعلومات النظرية والكفايات والاتجاهات المهنية الصحيحة. ومن أنماط هذا النوع من المناهج منهج التربية العملية ومناهج التربية المهنية.

2. الاتجاه القائم على تلبية احتياجات المتعلم

يتأسس هذا الاتجاه على مبادئ التربية الحديثة التي تشدد على أن يكون المتعلم المحور في عملية التعلم والتعليم. وعلى وفق هذا الاتجاه فإن المنهج يشدد على تلبية احتياجات المتعلمين وتقديمها حتى على احتياجات المجتمع، وبموجبه يتعامل المتعلم مع أكثر من خيار يختار منها ما يلائمه، وغالباً ما يتعامل المتعلم بموجب هذا التصميم مع محتوى تعليمي مبرمج وقد يأخذ شكلاً من أشكال التعلم الذاتي بالحاسوب أو الحقائب التعليمية، أو الكتاب المبرمج.

3. الاتجاه القائم على النشاطات والمشكلات الاجتماعية

يتأسس هذا الاتجاه على فلسفة سارتر الوجودية ويقوم على قضايا المجتمع في مجالات الحياة بوصف الإنسان كائن اجتماعي. وهذا يعني أن التصميم بموجب هذا الاتجاه يتمركز حول متطلبات الحياة، ومشكلات المجتمع، أو إعادة البناء الاجتماعي لذلك فإنه يمتاز بدمج الموضوعات الدراسية بمتطلبات الحياة ومن نماذج التصميمات القائمة على هذا الاتجاه المنهج المحوري الذي يشدد على تحديد المشكلات أو الموضوعات التي يراد معالجتها ثم تخطيط الخبرات التعليمية اللازمة لدراسة المشكلة في مواقف حياتية حقيقية.

4. الاتجاه القائم على الاهتمام بالموضوعات المعرفية

ويشدد هذا الاتجاه على دور التربية في نقل المعرفة، ويتمركز المنهج المصمم على وفق هذا الاتجاه حول موضوعات المعرفة الرئيسة وتنظيمها تنظيماً منطقياً ومن نماذج التصاميم القائمة على هذا الاتجاه منهج المواد الدراسية (المواد المنفصلة).

5. الاتجاه القائم على الاهتمام بالمهارات العملية

إن التصميم القائم على هذا الاتجاه يركز على المعارف القابلـة للتطبيـق والمهـارات ذوات الفائدة الأساسية التي تمتاز بقوة ارتباطها بالمعارف أو الموضوعات.

وبموجبه يتم التشديد على إكسـاب المتعلمـين المفـاهيم والمعلومـات النظريـة، والمهـارات العملية تحقيقاً لمبـدأ التكامـل بـين النظريـة والتطبيـق ومـن نماذجـه مـنهج الوحـدات، ومـنهج المشروعات.

وفي ضوء هذه الاتجاهات ظهرت تصميمات عديدة للمنهج التعليمي يمكن توزيعها بين:

- التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية.
- التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معاً.
- التصميمات التي تتمركز حول المتعلم واحتياجاته.
- التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته.

وسنحاول بيان هذه التصميمات فيما يأتي:

المبادئ التي يجب مراعاتها في تصميم المنهج:

هناك عدد من المبادئ ينبغي أن يستحضرها واضع المـنهج قبـل عمليـة التصـميم وهـذه المبادئ هي:

1. مراعاة معطيات الواقع التربوي.

ويعنـي أن يمتلـك المصـمم معرفـة كافيـة بمتطلبـات الواقـع الاجتماعـي والسـياسي والاقتصادي، والإمكانات المادية المتوافرة والتي يمكن توفيرها وكل ما لـه صـلة بالعمـل التربوي ويؤثر في عمليات المنهج.

2. وصف المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية.

وهذا يعني أن تحدد الأهداف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها من خلال المنهج.

3. مراعاة متطلبات التغير الـذي يحصـل في متطلبـات الواقـع واتخـاذ الإجـراءات اللازمـة للاستجابة لها من حيث التعديل أو التطوير في أثناء التنفيذ.

4. مراعاة التواؤم بين تصميم المنهج وعناصر النظام التربوي الأخـرى وعـدم تقاطعهـا مـع متطلبات التصميم ومواصفاته.

5. تحديد المحور الذي يقوم عليه التصميم هل هو خصائص المـادة أم حاجـات المتعلمـين وخصائصهم أم المجتمع ومشكلات لأن المحور هو الذي يتحكم بشكل التصـميم الـذي ينظم في ضوئه المنهج التعليمي.

6. المشاركة.

وتعني مشاركة جميـع الأطـراف ذوات العلاقـة بـالمنهج التعليمـي في عمليـة التصـميم بمعنى يؤخذ رأي المدرس والطالب ومـدير المدرسـة والمشرف وإدارة التعلـيم وكـل مـن يتعامل مع المنهج التعليمي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً.

خطوات تصميم المنهج:

تمر عملية تصميم المنهج بالخطوات الآتية:

1. تحليل الواقع التربوي والاجتماعـي والسـياسي والاقتصـادي والثقـافي وتحديـد السـمات الأساسية التي يجب أن يتعامل معها المنهج ويمكن أن تؤثر في اشتقاق أهداف المنهج.

2. اشتقاق الأهداف التي يراد من المنهج تحقيقها وصياغتها على وفق المعايير التي تحدثنا عنها في الفصل الرابـع مـن حيـث الشـمول وإمكانيـة التحقيـق واسـتنادها إلى فلسـفة المجتمع وقيمه والسياسية التعليمية في البلد.

3. اختيار محتوى المنهج. على أن يتضمن الخـبرات اللازمـة لتحقيـق أهـداف المـنهج وقـد تحدثنا عن محتوى المنهج واختياره وتنظيمه عند الحديث عن عناصر المنهج في الفصل الرابع من هذا الكتاب.

4. اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة وطرائق التدريس الملائمة لتنفيذ المنهج. على أن يتم ذلك في ضوء المبادئ والنظريات الخاصة بالتعلم وطرائق التدريس.

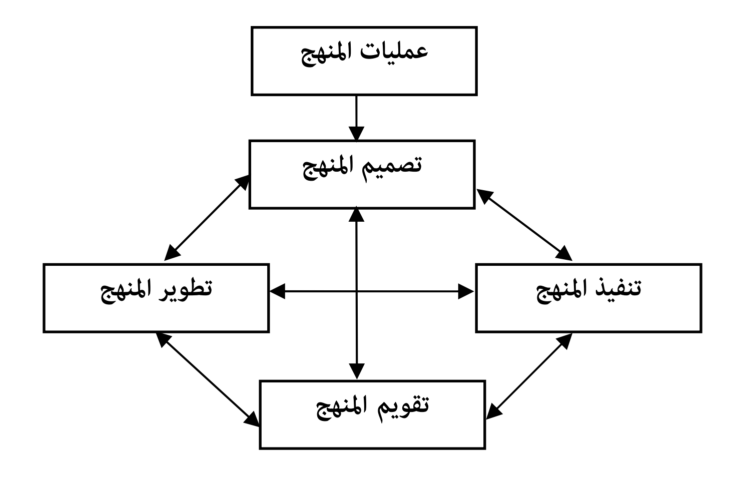
5. تنظيم محتوى التعليم وترتيبه على وفق متطلبات المحور الذي يقوم عليه المنهج.

6. تصميم عمليات التقويم وتحديد أساليبها. مع مراعاة أن يكون هناك تقويم قبلي تحدد بموجبه نقاط الانطلاق التي ينطلق منها المنهج وتقويم تكويني يتم في أثناء العمليات وتقويم ختامي أو نهائي يؤسس عليه التطوير ثم يبدأ التصميم في ضوء مقتضيات التطوير فالتنفيذ فالتقويم وهكذا تكون العملية مستمرة.

عمليات المنهج

إن المنهج يتضمن أربع عمليات هي التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير وإن هذه العمليات تتسم بالتداخل والتكامل تؤثر إحداها في الأخرى وتكون عملية التصميم مفتوحة النهاية أي أنها عملية مستمرة وتتسم مراحلها بالتفاعل المتبادل.

والشكل الآتي يعبر عن هذه العمليات



وما سنتحدث عنه في هذا الفصل عملية تصميم المنهج التي صار يطلق عليها بناء المنهج وذلك كما في الآتي.

تصميم المنهج (التخطيط):

إن عملية تصميم المنهج تتضمن العمليات التي تحدد عناصر المنهج والعلاقات المتبادلة بينهما وطريقة بناء محتوى المنهج. فالتصميم يعني الجمع بين أجزاء المنهج المختلفة في بنية واحدة فيأخذ كل عنصر مكانه الملائم في بنية المنهج.

وهذا يعني أن تصميم المنهج مرادف لتنظيم المنهج.

ويتوقف شكل التصميم أو التنظيم على مفهوم المنهج والفلسفة التربوية التي يستند إليها.

وعلى العموم يمكن تقسيم تصميمات المنهج على أربعة أنواع هي:

أولاً: تصميمات المنهج التي تتمركز حول المعرفة

إن هذا النوع من التصميمات يتأسس على الفلسفة المثالية وما شاكلها من الفلسفات التي تشدد على المادة الدراسية وهي تصميمات تتمحور حول المادة الدراسية وهي من أقدم تنظيمات المنهج المعرفية ولها خصائص تميزها من التصميمات التي تتمحور حول المتعلم التي يتضمنها المنهج الحديث ومن هذه الخصائص:

1. الترابط بين أجزاء المادة التي يحتوي عليها المنهج فالمعرفة التي تقدمها هذه المناهج يجب أن تكون منظمة مترابطة الأجزاء.
2. الفصل بين المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج بمعنى أن المواد تقدم كلا على حدة منفصلة عن بعضها، ولكل منها مدرس وكتاب، وامتحان خاص مثل: النحو، الأدب، البلاغة، الإملاء، التعبير وهكذا.
3. اتباع الأسلوب المنطقي في التنظيم فالمادة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الماضي إلى الحاضر.
4. التكامل بوصف المعرفة واحدة.
5. يعد الكتاب المدرسي الحجر الأساس الذي يرتكز عليه المنهج.

6. دور المعلم الرئيس فيها توصيل المعلومات إلى المتعلمين وشرحها.
7. دور الأنشطة فيها يتسم بالضآلة.
8. تعتمد المادة الدراسية على توظيف التفكير بأنواعه للحصول على المعرفة.

ولتشديدها على المواد الدراسية أطلق عليها مناهج المواد الدراسية وهي أنواع:

- منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- منهج المواد الدراسية المترابطة.
- منهج المجالات الواسعة.
- المنهج الحلزوني.

وسنحاول بيان سمات كل من هذه المناهج فيما يأتي:

*** منهج المواد الدراسية المنفصلة Subject Matter**

يعد هذا التصميم من التصميمات التي تتمحور حول المعرفة وهو من أقدم التصميمات في المناهج التعليمية وأكثرها انتشاراً في تنظيم المناهج الدراسية. وهو المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة عن بعضها مثل: الفيزياء، الرياضيات، الكيمياء، التاريخ، فهو يقوم على تقسيم المواد الدراسية على عدد من المواد ويشدد على ترتيب المواد على أساس منطقي من القديم إلى الحديث ومن البسيط إلى المعقد.

ويدافع مؤيدو هذا التصميم عنه بأنه:

- يحافظ على التراث الثقافي والاجتماعي والإنساني لأنه ينقل هذا التراث من جيل إلى جيل.
- سهل الإعداد والتصميم.
- سهل التنفيذ.
- سهل التقويم.
- سهل التطوير.

أما معارضوه فيرون أنه:

- يهتم بتقديم الخبرات غير المباشرة التي يمر بها الطالب من خلال القراءة أما الخبرات المباشرة فلا تحظى إلا بقسط ضئيل في هذا المنهج.
- يهتم بالمعارف والمعلومات ويهمل دراسة البيئة والمجتمع.
- يهتم بالتركيز على جانب واحد من التراث وهو المعرفة بجوانبها المختلفة ويهمل العادات والتقاليد والاتجاهات مما يجعله غير أمين في نقل التراث.

ومهما كان رأي أنصاره أو معارضيه فإن له ميزات وعيوباً يمكن أجمالها بالآتي:

ميزاته:

- يسهم في نقل جانب من التراث الإنساني والاجتماعي من جيل إلى جيل.
- يقدم المادة إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً مما يؤدي إلى تعمق المتعلم في المادة.
- تنفيذه وعملياته قليلة التكاليف.
- سهولة تخطيطه وتنفيذه وتقويمه وتطويره.
- يحظى بتأييد الكثير من الأكاديميين في التعليم العالي خاصة.

عيوبه:

أما عيوبه فتتمثل في:

- تجزئته المعرفة ووضع حدود بينها.
- غالباً ما يفتقد إلى التكامل والاستمرارية والتتابع في تنظيم المحتوى.
- كثافة معلوماته وزيادة حجمها تؤدي إلى صعوبة فهمها.
- الفلسفة التي يبنى عليها غير سليمة لأنها ترى أن زيادة المعلومات تزيد من قدرة المتعلم على فهم الحياة.
- اهتمامه بجانب واحد من جوانب نمو المتعلم وهو الجانب المعرفي.

- سلبية المتعلم الذي يتعلم في ضوئه.
- عدم اهتمامه بميول المعلمين وحاجاتهم.
- فرضه دراسة مجموعة من المعلومات على الطلبة من دون النظر إلى قدراتهم واستعداداتهم. فهو لا يراعي الفروق الفردية.
- إهماله الأنشطة مما أدى إلى جعل الدراسة مملة.
- إهماله دراسة المجتمع الذي تنتمي إليه المدرسة والمتعلمون.
- تشديده على التلقي والحفظ والاسترجاع.

*** منهج المواد الدراسية المترابطة The Correlated Curriculum:**

ظهر هذا النوع من المناهج كخطوة نحو تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة وهو عبارة عن ربط مادتين دراسيتين أو أكثر ببعضهما من دون إزالة الحواجز الموجودة بينهما كالربط بين الأدب والتاريخ فهو يقوم على فكرة الربط بين بعض المواد التي يتضمنها المنهج وهناك نوعان من الربط هما:

أ. الربط العرضي:

وتقدم كل مادة بموجبه مطبوعة في كتاب خاص قائمة بذاتها وتترك للمدرسة حرية الربط بين أجزاء المادة الدراسية بأجزاء مادة دراسية أخرى قد تكون مشابهة لها أو مختلفة عنها. لذلك فإن هذا النوع من الربط يتأثر بطبيعة المواد وخصائصها، وسعة المعلومات التي يهتم بها المعلم التي تمكنه من الربط بين المواد ومدى رغبته في عملية الربط، والوقت المتاح له.

ب. الربط المنظم:

يختلف هذا النوع من الربط عن سابقه بأنه ليس متروكاً للرغبة أو الصدفة وإنما يخطط له بالاشتراك بين المعلم والموجه الفني ويخضع لتعليمات رسمية، واجتماعات دورية.

أما مجالات الربط فقد تكون بين أجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في العام الدراسي الواحد. كالجغرافية والتاريخ، والرياضيات، والفيزياء، وقد تكون بين أجزاء مواد غير متشابهة كربط الأدب بالتاريخ، والشعر بالموسيقى، ويبدو أن هذا النوع من المناهج لايختلف عن منهج المواد المنفصلة إلا في عملية الربط بين بعض الأجزاء وأن هذه العملية يصعب تحقيقها أو الالتزام بها. وبذلك فإنه لا يرقى إلى التخلص من عيوب منهج المواد المنفصلة.

*** منهج المجالات الواسعة Broad Fields Curriculum**

جاء تصميم منهج المجالات الواسعة محاولة من المحاولات المتعددة التي بذلها المعنيون في تصميم المناهج من أجل تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة والتغلب على عيوبه والانتقادات التي وجهت له.

ويقوم هذا المنهج على الجمع بين أجزاء منهج المواد الدراسية المتشابهة في مجال واحد بحيث تزول الحواجز بين تلك المواد تماماً وعلى هذا الأساس فإنه يتكون من مجالات واسعة ويساعد على تحقيق فهم عام من الطلبة لميادين واسعة من المعرفة.

وبموجب هذا النوع من التصميم يكون بالإمكان دمج مادتين أو أكثر من فروع المعرفة في شكل جديد يسمى مجالاً ومن أمثال هذه المجالات.

- مجال العلوم العامة ويتضمن: الكيمياء والأحياء والفيزياء والجيولوجيا.
- مجال اللغات ويتضمن: التعبير، والأدب، والنحو، والنصوص، والإملاء، والبلاغة، والنقد.
- مجال الرياضيات ويتضمن: الحساب، والجبر، والهندسة، والمثلثات.
- مجال التربية الدينية ويتضمن: القرآن وعلومه، والفقه، والحديث.
- مجال الاجتماعيات ويتضمن: التاريخ والجغرافية والاجتماع، والاقتصاد.
- مجال التربية الفنية ويتضمن: الرسم، والتصوير، والموسيقى، والأعمال اليدوية.

إن هذا المنهج يمكن اعتماده في المراحل الدراسية كافة غير أن مصـمميه لم ينجحـوا تماماً في إلغاء الحواجز بين المواد ضمن المجال الواحد. فلو أخذنا مادة العلوم العامة فهي تتكـون مـن جزء خاص بالنبات، وآخر بالحيوان وآخـر بالكيميـاء ورابـع بالفيزيـاء ويقـوم كـل جـزء كوحـدة دراسية وبذلك فإن الحواجز بقيت بين هذه الأجزاء. وفي ضوء هذا فإن منهج المجـالات الواسـعة لم يحـدث الشيء المطلـوب وكـل مـا أحدثـه هـو تغيـير شـكلي في عنوانـات الكتـب والمقـررات الدراسية[1].

ولكن هذا لا يجرده من بعض الميزات مثل:

- أنه يؤدي إلى التكامل بين أجزاء المعرفة.
- أنــه يقــدم المــواد في صــورة مجــالات تــذوب فيهــا الفواصــل بــين الأجــزاء في المجــال الواحد.
- أن دمج المواد في مجال واحد يؤدي إلى ظهور العلاقات بين جوانب المعرفة.
- أنه يؤدي إلى إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع من خلال دراسة المشكلات.

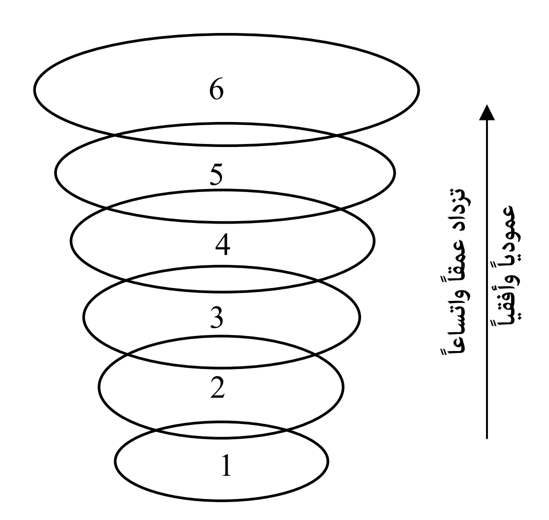
أما عيوبه فتتلخص في:

- صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد.
- يشدد على المعرفة أكثر من غيرها وهذا يعني أنه لايؤدي إلى تنمية شاملة للمتعلم.
- أنه لا يصلح للتعمق في المعرفة ويصلح للإلمام بأساسياتها فقط.
- لا يوفر الفرص اللازمة لقيام الطلبـة بالأنشـطة التربويـة التـي بهـم حاجـة إليهـا وبـذلك يجعل من المتعلمين سلبيين.

(1) حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، 2005 ص 252.

*** المنهج الحلزوني:**

إن التصميمات السابقة تهتم بالعلاقة الأفقية بين أجزاء المعرفة أما المنهج الحلزوني فإنه يهتم بالعلاقة الرأسية بين المفاهيم (الاستمرارية والتتابع) وبهذا الخصوص تشير هيلدا تابا إلى إمكانية تكرار المفاهيم بين صف وآخر في ظل المنهج الحلزوني. فالمنهج الحلزوني يقوم على أساس تكرار الأفكار الجزئية، أو الموضوعات أو المفاهيم مرات عديدة مع تقدم المنهج. شريطة أن تقدم في كل مرة بمستوى أكثر تعمقاً واتساعاً كلما انتقل المتعلم من صف إلى آخر. ويبدو أن فكرة المنهج الحلزوني تقوم على رؤية برونر التي تقتضي الرجوع إلى الأفكار الرئيسة كأساس يبنى عليها ما هو جديد وبذلك فإن المادة على وفق هذا المنهج لاتختلف في نوعها إنما في عمقها ومستواها. والشكل الأتي يوضح تتابع الفكرة في هذا التصميم حسب الصفوف.



ثانياً: التصميمات التي تتمركز حول المادة والمتعلم معاً (منهج الوحدات):

هناك تصميم يتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم في الوقت نفسه ويطلق عليه منهج الوحدات Units Curriculum

وقد ظهر هذا التصميم بعد محاولات عديدة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة. ويقوم على إزالة الفواصل بين أجزاء المادة تماماً.

والوحدة تنظيم خـاص في مـادة الدراسـة وطريقـة في التـدريس تضـع الطلبـة في موقـف تعليمي متكامل يتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة تؤدي إلى بلـوغ الأهداف المطلوبة.

إن منهج الوحدات القائم على المادة الدراسية يرتبط بمنهج المواد المنفصلة غير أن الوحدة في هذا المنهج لاتجعل المادة الدراسية هدفاً لها إنما نقطة انطلاق لتحقيق أهداف أخرى كتكوين العادات والاتجاهات. ومما يميز هذا المـنهج عـن المـواد المنفصـلة أن طريقـة إكسـاب المتعلمـين المعلومات لاتكون بالتلقين إنما بالأنشطة المستمرة التي يقوم بها الطلبة.

ويأتي هذا المنهج كمحاولة لتأكيد وحدة المنهج ووحدة المعرفة وربط الدراسة بالحياة.

ومنهج الوحدات هو تنظيم منهجي يقوم على أساس أن المنهج كل يتكون مـن عـدد مـن الوحدات المتجانسة المترابطة.

وبموجبه تقسيم المنهج على مجموعة من الوحدات الدراسية المترابطة التـي في مجموعهـا تحقق أهداف المنهج العامة، وتنظم الوحـدة الدراسـية بحيـث تتمحـور حـول مفهـوم معـين أو موضوع، أو مشكلة من مشكلات المجتمع.

وفي ضوء ما تقدم فإن الوحـدة تقـوم عـلى أسـاس التكامـل المعـرفي وإيجـاد العلاقـة بـين المدرسة والحياة، والاهتمام بأنواع الأنشطة، والسعي إلى تحقيق مبدأ شمول الخبرة، والتقـويم في ضوء الأسس العلمية.

وبما أن هناك نوعين من الوحدات:

الأول: الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject Matter Units

الثاني: الوحدات القائمة على الخبرة Experience Units

فيترتب على ذلك تصميم خاص بمنهج الوحدات القائمة على المادة الدراسـية ومـنهج آخـر خاص بمنهج الوحدات القائمة على الخبرة.

ولكل من التصميمين خصائصه وذلك كما يأتي:

1. منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية.

في هذا المنهج تعد المادة الدراسية المحور الرئيس كما هو الحال مع منهج المواد المنفصلة غير أن المادة هنا ليست غاية بحد ذاتها إنما الهدف هو معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين فضلاً عن أن منهج الوحدة القائمة على المادة الدراسية لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى وبذلك فهو يزيل تلك الفواصل تماماً فيعالج عيباً كبيراً من عيوب منهج المواد المنفصلة وهناك من يعد هذا المنهج بأنه صورة متطورة لمنهج المواد. ولهذا النوع من الوحدات صور عديدة تتمثل في:

- وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة. وإذا ما أريد بناء المنهج في ضوء هذه الصورة من الوحدات يجب مراعاة التنوع في جوانب المعرفة، والتوازن والتدرج.
- وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات. بمعنى اتخاذ المشكلة عنواناً نحو: كيف نعالج الطائفية التي نشرها المحتلون في العراق؟
- وحدات تدور حول قاعدة عامة أو تقييم مثل: بترول العراق نقمة على شعبه أكثر منه نعمة.
- وحدات تدور حول المسح أو التتبع، مثل: آثار الاحتلال الأمريكي للعراق في سلوك العراقيين الاجتماعي.

2. منهج الوحدات القائمة على الخبرة.

تعد حاجات المتعلمين، وميولهم، ومشكلاتهم محوراً لمنهج الوحدات القائمة على الخبرة.

إن الوحدات في هذا المنهج تهتم بالخبرات التربوية، وبتبني حاجات المتعلمين واهتماماتهم فإن هذا النوع من الوحدات يتفق مع منهج النشاط الذي سيأتي الحديث عنه، وإن محور الوحدة يشتق من ميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم وعلى الرغم من اختلاف هذه الحاجات والاهتمامات من طالب إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى فإن هناك الكثير من التشابه بين هذه الحاجات في كل مرحلة من مراحل نمو المتعلمين.

ولما كان هذا النوع من المناهج يقوم على الميول والحاجات وأن هـذه الميـول والحاجـات متغيرة وليست ثابتة فلا يمكن أن يعد منهج الوحدة القائمة على الخبرة مسبقاً وبـذا فإنـه يتفـق مع منهج النشاطات غير أن نوع الوحدات يخطط في حدود منهج متفق عليه[1].

أسس تخطيط وحدة الخبرة:

هناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط الوحدة منها.

- دراسة ميول الطلبة وحاجاتهم وتشخيص تلك الميول والحاجات بشـكل دقيـق بوصـف هذه الميول والحاجات المحور الذي تتمركز حوله الوحدة.
- تحديد أهداف الوحدة.
- اختيار محتوى الوحدة الذي يستجيب إلى أهداف الوحـدة ويلبـي حاجـات المتعلمـين، وتنظيم هذا المحتوى تنظيماً أفقياً، ورأسياً.
- اختيار أساليب التعليم والتعلم الملائمة للتعامل مع محتوى الوحدة وأهدافها.
- تهيئة مصادر التعليم الكافية.
- وصف أسلوب التقويم وأدواته.

الفرق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة:

توصف الفروق بين هذين النوعين من الوحدات بالآتي:

1. محور الوحدة القائمة على المادة هو الموضوع أمـا القائمـة عـلى الخـبرة فتتمركـز حـول الخبرات.
2. وحدة المادة تشتق من الموضوعات الدراسية في حين تشتق وحدة الخبرة مـن حاجـات المتعلمين وميولهم.
3. يعد وحدة المادة خبراء متخصصون بمشاركة المعلمين في حين يعد وحدة الخبرة الخـبراء والمعلمون والطلاب.

(1) عبد السلام عبد الرحمن جامل، مصدر سابق ص 140.

4. لا يشترك الطلاب في تخطيط وحدة المادة وتقتصر مشاركتهم على التخطيط لتنفيذها فقط فيما يشترك الطلاب في التخطيط لوحدة الخبرة والتخطيط لتنفيذها أيضاً.
5. إن وحدة المادة تخطط مسبقاً بصورة كاملة فيما يتم تحديد الهيكل العام لوحدة الخبرة مسبقاً، ثم يشترك الطلبة في تخطيط بعض جوانبها، وتعديل خطة أي جانب.
6. يتم اختيار وحدات المادة من واضعي المنهج وبعض المعلمين فيما يتم اختيار وحدات الخبرة من الطلاب.
7. النشاط الذي يمارسه الطلبة في الوحدة المبنية على المادة يتسم بالضآلة فيما يمارس الطلبة نشاطاً واسعاً في الوحدات القائمة على الخبرة.
8. مراعاة وحدات المادة للفروق الفردية ضيقة في حين تمنح وحدات الخبرة فرصاً أكبر لمراعاة الفروق الفردية.
9. الفرص التي تمنحها الوحدات القائمة على المادة للمعلم لممارسة دوره التربوي ضئيلة فيما يستطيع ممارسة دوه التربوي بشكل واسع في ظل المنهج القائم على وحدات الخبرة.
10. إسهام وحدة المادة بربط المدرسة بالبيئة ضئيل في حين أن الوحدات القائمة على الخبرة تسهم بشكل فعّال في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.
11. الأهداف التي تحقق من خلال تطبيق منهج الوحدات القائمة على المادة أقل من تلك الأهداف التربوية التي يحققها المنهج القائم على وحدات الخبرة.

ثالثاً: المناهج التي تتمركز حول المتعلم:

استجابة للفلسفات والاتجاهات التربوية الحديثة ظهرت تصميمات للمناهج تتمركز حول المتعلم وحاجاته ومن هذه المناهج:

- منهج النشاط.
- منهج المشروعات.

- منهج التعلم الذاتي.
- منهج الألعاب.

وفيما يأتي عرض موجز لكل نوع من هذه المنهاج:

1. منهج النشاط:

يهتم هذا النوع من المناهج بالنشاط الذاتي للتلاميذ وتعلمهم تعلماً سليماً قائماً على مرورهم بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى النمو الشامل المرغوب فيه ولذلك يطلق عليه منهج الخبرة Experience Curriculum وهو منهج يتمركز حول المتعلم ويخطط على أساس مبدأ الفعّالية الذي يتطلب أن يكون المتعلم نشطاً فاعلاً، وأن يقوده نشاطه الذاتي إلى الكشف عن المعرفة بنفسه.

فالأساس في منهج النشاط هو المتعلم الذي يعد الغاية النهائية في العملية التعليمية، والمتعلم هو نقطة البداية ونقطة النهاية في هذا المنهج ويبنى مفهوم النشاط في هذا المنهج على أساس:

- إيجابية المتعلم وفاعليته في المواقف التعليمية.
- ممارسة المتعلم نشاطاً ذا معنى من خلاله يكتسب المعلومات والمعارف.
- ارتباط النشاط الذي يمارسه المتعلم بحياته ومتطلباته وحاجاته.
- إن إيجابية المتعلم لا تتحقق إلا عندما يشترك المعلم نفسه في حل مشكلات ذوات معنى عنده.
- إن منهج النشاط لايتم إعداده مسبقاً، ويشترك الطلبة والمعلمون في إعداده والتخطيط له وتحديد أهدافه، ومحتواه، وأساليب تقويمه. وهو عملية مستمرة تتم في ضوء المواقف المدرسية والحياة الاجتماعية.

خصائص منهج النشاط:

لمنهج النشاط بعض الخصائص التي تميزه من غيره من المناهج هي:

- إن محتوى منهج النشاط يتحدد في ضوء ميول الطلبة وحاجاتهم.

- لا يعد منهج النشاط مسبقاً لأنه يقوم على أساس الميول والحاجات التي تتسم بالتغير تبعاً لتغير الظروف والتلاميذ والبيئة والوقت. لذلك فهو لا يعد مسبقاً إنما تكون عملية تخطيطه عملية مستمرة بين الطلبة والمعلم، فهم يخططون لما يظهر من ميول وأغراض في الحاضر، أما في المستقبل فيكون تخطيطهم طبقاً لما يظهر في المستقبل ولهذا السبب فإن هذا النوع يتطلب معلماً على دراية كبيرة ويبذل جهداً كبيراً.
- يهتم هذا المنهج بوحدة المعرفة وتكاملها، ويمثل محتواه مواقف نشاط يمارسها الطالب ليحل من خلال ممارستها مشكلة من مشكلاته، أو يشبع ميلاً من ميوله، ويحقق غرضاً من أغراضه.
- يشدد هذا المنهج على أسلوب حل المشكلات.
- يشدد على العمل الجماعي، والتخطيط المشترك.

ولمنهج النشاط أكثر من صورة:

أشكال منهج النشاط

لمنهج النشاط صورتان:

أ- منهج النشاط التلقائي وهو المنهج القائم على ميول الطلاب وحاجاتهم الذي يلتزم إلتزاماً تاماً بخصائص المتعلمين التي يقوم عليها منهج النشاط.

ويقتضي تطبيق هذا النوع من المنهج إجراء بعض التغييرات الجذرية في المدرسة مثل:

- توزيع الطلبة بين مجموعات حسب ميولهم.
- وجود جدول مرن لا يقيد الطلبة بنظام الحصص.
- أن يجري توزيع الطلبة تبعاً لما حققوا من نمو وتبعاً لما تسمح به قدراتهم.
- لا يفرض على الطلبة نظاماً معيناً.
- توفر الإمكانات اللازمة لتطبيق هذا المنهج.

وأطلق عليه منهج النشاط التلقائي لأنه يقوم على ميول الأطفال التي يشعرون بها من تلقاء أنفسهم لا على الميول التي يفرضها الكبار عليهم.

إن هذا المنهج مبني على اعتبار أن النشاط شيء داخلي وليس شيئاً خارجياً لأن ميول الأطفال وحاجاتهم تتحقق في أثناء تنفيذ المنهج.

ميزات منهج النشاط التلقائي:

يتميز منهج النشاط التلقائي بما يأتي:

- اهتمامه بتنمية الطفل تنمية شاملة متكاملة من جميع جوانب النمو.
- يهتم بإشباع حاجات الأطفال وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة. فلا قلق ولا خوف من الفشل من الامتحان في ظل هذا المنهج.
- يشدد على تكامل المعرفة ويشعر المتعلمين بأن الحقائق التي يتعلمونها يكمل بعضها بعضاً.

عيوبه:

- صعوبة تحديد ميول الطلبة وحاجاتهم الأساسية.
- تغيّر الحاجات والميول التي يبنى عليها من وقت لآخر.
- لا يساعد على إتقان المتعلمين المادة فيفقدون تحصيل المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيماً منطقياً.
- يهتم بالحاضر ويهمل التراث الثقافي للماضي ويهمل أيضاً ما ينبغي أن يكون عليه الطفل في المستقبل لمواجهة ما ينتظره من مشكلات.
- صعوبة تنفيذ المنهج وصعوبة تأليف الكتب في ضوئه وصعوبة تقويم المتعلمين.
- يحتاج إلى معلم كفء قد لا يتوافر لبعض المدارس.

ب- منهج النشاط القائم على مواقف الحياة الاجتماعية. ويقع ضمن التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته التي سيأتي الحديث عنها وسنوليه شيئاً من الإيضاح في حينها.

2. منهج المشروعات Progect Curriculum

يعد منهج المشروعات أحد الصور التطبيقية لمنهج النشاط المتمركز حول المتعلم وأكثرها شيوعاً في الميدان التربوي ويعد وليم كلباترك أول من أطلق عليه هذا الاسم.

والمقصود بالمشروع قيام الفرد، أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذوات أهمية لهم.

والمشروع تصميم منهج وطريقة في التدريس ولكي يحقق المشروع أهدافه يقتضي أن تتوافر له الشروط الآتية:

- أن يكون هادفاً وأن تكون أهدافه واضحة عند المنفذين.
- أن يكون مهماً من الناحية الاجتماعية.
- أن يشمل على ما يلزم من أساليب البحث والتنقيب حول مشكلة معينة وإيجاد حل لها.
- أن يشترك في تخطيطه المنفذون (الطلبة) تحت إشراف المعلم.

فالمشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بطبيعته العملية تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً ويقدم خدمة للمعلم والمادة ويتم في بيئة اجتماعية.

أنواع المشروعات

تقسم المشاريع تقسيمات عديدة فهي:

أولاً: من حيث المشاركين في المشروع تقسم على:

- المشروعات الفردية. بحيث يتولى كل طالب عملاً ما وحده. وفي هذا النوع يمكن أن تكون المشاريع واحدة لجميع الطلبة على أن يقوم كل طالب بتنفيذ المشروع على حدة وقد يكون لكل طالب مشروع خاص به.
- المشروعات الجماعية. وفيها يعمل جميع طلاب الفصل في مشروع واحد.

ثانياً: من حيث الإعداد والمحتوى تقسم على:

- المشروعات المكتبية.
- المشروعات التصميمية.
- المشروعات التطويرية.
- المشروعات البحثية.

ثالثاً: من حيث الأهداف وتقسم على:

- مشروعات إنشائية أو إنتاجية.
- مشروعات استثمارية.
- مشروعات في صورة مشكلات.
- مشروعات اكتساب المهارات.

كيفية التخطيط للمشروع:

يمر المشروع بما يأتي:

أ. اختيار المشروع وتعد هذه الخطوة النقطة الجوهرية في منهج المشروعات لأن النجاح في اختيار المشروع يؤسس لنجاح المشروع في تحقيق أهدافه.

ويشترط في المشروع الجيد:

- أن يكون متفقاً مع ميول الطلبة وحاجاتهم.
- أن يتم اختياره من الطلبة مع توجيه المعلم وإرشاده لهم.
- أن يعالج حالة مهمة في حياة الطالب، وأن تكون وثيقة الصلة بحياة الطالب.
- أن يؤدي إلى خبرات وفيرة. وأن يكون ثرياً بالمهارات والممارسات العملية.
- أن يلائم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم ولايكون أعلى من مستوياتهم.
- أن تكون المشروعات متنوعة ولا تقتصر على مجال واحد.
- أن تراعى في الاختيار ظروف المدرسة وإمكانيات العمل وتوافر مستلزمات تنفيذه.

- أن تكون أهداف المشروع واضحة في أذهان المشاريع في تنفيذه.
- أن يتوافر المعلم الكفء الذي يمتلك القدرات اللازمة لتنظيم العمل.
- يفضل أن تكون المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ المشروع من خامات البيئة.
- أن يخضع إلى عملية تقويم مستمرة، وأن لا يكون كثير التعقيد وأن يتوافر الوقت اللازم لإنجازه.

ب. تخطيط المشروع ويتضمن:

- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.
- تحديد أنواع النشاط الفردي أو الجماعي.
- تحديد الطرق الواجب اتباعها في تنفيذ المشروع.
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع.
- تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائية إن كان المشروع يقتضيها.
- وضع الفروض اللازمة لحل المشكلة إن كان المشروع يتصدى لمشكلة معينة.

ج. تنفيذ المشروع. ويتوقف النجاح في هذه العملية على مدى جدية الطلبة ومثابرتهم ففي مرحلة التنفيذ تنتقل الخطة من التحليل إلى الممارسة الفعلية والتطبيق.

وقد تجري في أثناء التنفيذ بعض التعديلات على أعمال الطلبة وأدوارهم في المشروع.

د. تقويم المشروع. وفي هذه المرحلة يتم تحديد نقاط النجاح والإخفاق، والمشكلات، والأخطاء. على أن عملية التقويم في منهج المشروعات عملية مستمرة تبدأ منذ بدايته وتستمر مع المراحل كلها. وفي نهاية التنفيذ يستعرض كل طالب ما قام به وما حصل عليه من فوائد وإذا كان المشروع فردياً يكون الطالب حكماً على نفسه في ضوء معايير يزوده المدرس بها ويرشده إلى كيفية العمل بها لتقدير مدى النجاح. وإذا كان المشروع جماعياً فالحكم عليه يجب أن يكون جماعياً من جميع الطلبة المشتركين.

ميزات منهج المشروعات

تتفق ميزات منهج المشروعات إلى حد كبير مع ميزات منهج النشاط ويمكن إيجازها بالآتي:

أ. يعود الطلبة تحمل المسؤولية.
ب. يدرب الطلبة على حل المشكلات.
ج. ينمي روح التعاون لدى الطلبة.
د. يعود الطلبة المثابرة والجد في العمل.
ه. ينمي القدرة لدى الطلبة على التقويم وإصدار الأحكام.
و. يربط بين المدرسة والحياة.
ز. يعود الطلبة البحث المنظم.
ح. يجعل الطلبة محور العملية التعليمية.
ط. يكشف عن مواهب الطلبة ويظهر قدراتهم والفروق الفردية بينهم.

عيوب منهج المشروع

هناك مآخذ على منهج المشروع يمكن إجمالها بالآتي:

أ. قد يحتاج المشروع إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسة التعليمية.
ب. يقتضي إعادة توزيع جدول الدروس وتنظيم اليوم المدرسي بطريقة ملائمة.
ج.يحتاج إلى إمكانيات خاصة من المدرسين قد لا تتوافر عند الكثيرين.
د. يعتبر منهج المشروعات من التصميمات التي يصعب إعدادها وتنفيذها.
ه. لا يؤدي منهج المشروعات إلى تعمق في المادة.

3. منهاج التعلم الذاتي

من الأساليب التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام المربين أساليب التعلم الذاتي القائمة على تفريد التعليم معالجة لما بين المتعلمين من فروق فردية واختلاف في سرعة التعلم.

ويعرف التعلم الذاتي بأنه أسلوب يعتمد على نشاط المتعلم ومجهوده الذاتي في التعلم على وفق قدراته.

وللتعلم الذاتي أساليب عديدة منها الحقائق التعليمية والتعليم المبرمج.

والتعلم بالحاسوب وغيرها من الأساليب ولكل أسلوب منهج خاص له مواصفاته وشروط بنائه.

ومن بين مناهج التعلم الذاتي:

أ. **الحقيبة التعليمية:** وهي عبارة عن برنامج تعليمي مصمم لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية أو بدائل معينة يمكن للمتعلم استخدامها بطرائق متعددة لتحقيق أهداف معرفية، وسلوكية محددة. وتتكون الحقيقة من غلاف أو محفظة تحتوي على مكونات الحقيقة ودليل استعمال الحقيقة، والأهداف المطلوب تحقيقها، والأنشطة والبدائل التي تتضمنها الحقيقة، والاختبار القبلي وبرنامج التقويم الذاتي. ودليل الإجابات الصحيحة، والمصادر التي يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.

وتسير الحقيبة في تصميمها على وفق الخطوات الآتية:

- نظرة شاملة عن الحقيبة تتضمن تقديم فكرة عامة عن الموضوع.
- الأهداف التي يتوقع تحقيقها بعد دراسة الحقيبة.
- مخطط لتنفيذ الحقيبة والسير في خطواتها.
- الاختبار القبلي الذي تقرر نتائجه النقطة التي يبدأ منها المتعلم وما إذا كانت به حاجة إلى دراسة الحقيبة أو أي جزء منها.
- الأنشطة والمواد التعليمية التي تغطي الأهداف، مع مراعاة تعدد مصادر التعلم والتدرج في طرح المعلومات من السهل إلى الصعب، وتنوع المواد التعليمية.
- الوحدة التعليمية. إذا كان موضوع الحقيبة واسعاً فيقسم على وحدات تعليمية تقدم الوحدة تلو الأخرى على أن تبدأ كل مرحلة بأهداف وتنتهي باختبار ذاتي.

- الاختبارات الذاتية وهي اختبارات ذاتية يواجهها المتعلم بعد كل نشاط أو وحدة.
- الاختبار البعدي. وهو اختبار تحصيلي يرمي إلى قياس الأهداف التـي تسـعى الحقيقـة إلى تحقيقها.
- الأنشطة الإضافية وذلك لرغبة الطلبة المتفوقين، أو لحاجـة الـبعض إلى أنشـطة إثرائيـه أخرى.
- المراجع التي يمكن الرجوع إليها التي استندت الحقيبة إليها.

ميزات الحقائب التعليمية:

- تتسم بالمرونة وتراعي الفروق الفردية.
- تعطي المتعلم حرية اختيار الأسلوب والنشاط الذي يلائمه.
- تعتمد أسلوب التوجيه الذاتي.
- توجّه مسار التعلم نحو الأهداف التي تحدد مسبقاً.
- تمكن المتعلم من تقويم تعلمه ذاتياً.
- تنمي في المتعلم قدرة الاعتماد على النفس في التعلم.

عيوب الحقائب التعليمية:

- تقتضي إعادة بناء المنهاج في حقائب عديدة.
- تتطلب متابعة فردية لكل طالب على حدة من المعلم.
- يفتقر التعلم بهذا المنهج إلى اكتساب الكثير من المهارات كالمناقشة والحوار والنقد لأنه لا يتفاعل مع الآخرين.
- المتعلم بهذا المنهج أقل سعة في الثقافية العامة من غيره.

ب. منهج الموديول التعليمي:

وهو من أحدث التصميمات المنهجية القائمة على مبدأ تفريد التعليم.

ويعـرف الموديـول بأنـه وحـدة تعلـم صـغيرة تقـوم عـلى مبـدأ الـتعلم الـذاتي، وتفريـد التعلـيم، وتتضـمن أهـدافاً محـددة، وخـبرات تعلـيم معينـة تـنظم في تتـابع منطقـي لمسـاعدة

المتعلم على تحقيق الأهداف، ورفع كفاياته، ويجري تعلمها على وفق سرعة المتعلم[1].

ويقوم منهج الموديول على أسس تربوية أهمها:

- مراعاة الفروق الفردية.
- التعلم من أجل الإتقان والتمكن.
- التعلم الذي يهتم بإيجابية المتعلم وتفاعله.
- توفير التعزيز المباشر.

وبموجب هذا المنهج يقسم الموضوع على وحدات أو أطر يمثل كل منها موديولاً ويتكون كل موديول من: عنوان الموديول وأهمية الموديول، ثم أهداف الموديول، فاختبار قبلي يحدد مستوى المتعلم، ثم الأنشطة التي تغطي أهداف تعلم الموديول، وأساليب تقويم تعلم الموديول التي بموجبها يقوم المتعلم أداءه ذاتياً ثم ينتهي بالاختبار البعدي الذي يرمي إلى قياس مدى تحقيق أهداف الموديول وبذلك فهو يقترب من منهج الحقائب التعليمية.

ويتسم هذا المنهج بما يأتي:

- يوضع في ضوء حاجات المتعلم.
- المرونة في تنظيم أنشطة التعلم والتعليم بموجب هذا المنهج.
- يركز على عدد قليل من الأهداف السلوكية يسهل تحقيقها.

خطوات بناء الموديول:

يمر بناء الموديول بالخطوات الآتية:

- تحديد المادة أو الموضوع.
- دراسة الموضوع وتحليله إلى وحدات صغيرة على وفق ما تتضمن من مفاهيم.
- تحديد عنوان واضح لكل وحدة.
- بيان أهمية الموديول (مبرراته).

(1) عبد السلام جامل، مصدر سابق ص 130.

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها.
- بناء الاختبار القبلي للموديول.
- بناء محتوى الموديول واختيار الأنشطة اللازمة.
- تحديد الوسائل والأنشطة اللازمة للموديول.
- تحديد التمرينات التطبيقية.
- الاختبار البعدي. الذي هو الاختبار القبلي نفسه.
- بناء مفتاح التصحيح (الإجابات).
- وضع ملحق بالمصادر المقترحة.
- يفضل تجربة الموديول قبل تطبيقه.

رابعاً: التصميمات التي تتمحور حول المجتمع ومشكلاته

هناك تصميمات تتمحور حول المجتمع ومشكلاته وتتأسس هذه التصميمات على الفلسفات التي تشدد على دور المجتمع ووظيفة الفرد الاجتماعية ومن هذه التصميمات.

- المنهج المحوري.
- منهج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية.

وسنحاول بيان كل نوع فيما يأتي:

1. **المنهج المحوري Core Curriculum**

يمثل المنهج المحوري نقلة متقدمة للمنهج من التنظيمات التقليدية إلى المنهج الحديث الذي يهتم بالمتعلم والخبرات التربوية التي يمر بها.

إن هذا المنهج يشدد على حاجات المتعلم وحاجات المجتمع ويعرف تعريفات عديدة. فقد عرف بأنه تنظيم حاجات المتعلمين والاحتياجات الاجتماعية في خبرات تعليمية تقدّم إلى التلاميذ.وعرف أيضاً بأنه عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يكتسبها

التلاميذ تتعلق بحاجاتهم ومشكلاتهم العامة بقصد إشباع هذه الحاجات والوصول إلى حلول مرغوب فيها تتعلق بما يعترضهم من مشكلات.

ويقوم هذا المنهج على تصور للخبرات التي تقدم للتلاميذ يتضمن حاجات المتعلمين وتمكنهم من التكيف مع المجتمع في حياتهم المستقبلية. وبذلك فإن مفهومه يشير إلى نمط الخبرات التعليمية المنظمة في شكل كلي متكامل يتكون من قسمين الأول يوكل إليه أمر تنمية الكفايات العامة التي يحتاجها كل المتعلمين (البرنامج العام) أما الثاني فيتمثل بالبرنامج الخاص الذي توكل إليه تنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق بين المتعلمين من حيث الميول والاستعدادات، والقدرات.

ومن خصائص هذا المنهج:

- اعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك.
- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات الشخصية والاجتماعية.
- استخدام أسلوب حل المشكلات.
- التشديد على التخطيط التعاوني والعمل الجماعي.
- يتيح الفرصة للتعاون بين المعلم والمتعلمين.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن هذا المنهج يقوم على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم التي تتصل بحاجات المجتمع ومشكلاته. وهو قد ينصب على المادة الدراسية، وقد ينصب على حاجات المجتمع وعلاقة المتعلم بها.

ميزات المنهج المحوري:

يمتاز المنهج المحوري بما يأتي:

- المادة فيه مرتبطة بالحياة (بحياة الطلبة في المنزل وحياتهم في المجتمع).
- الدراسة فيه تدور حول مشكلات الحياة والمجتمع.
- يستخدم طريقة المشكلات التي لها آثار إيجابية في عملية التعلم.
- يراعي الفروق الفردية. لأنه يتضمن برنامجاً خاصاً يختاره الطالب تحت إشراف المعلم.

- يدرب المتعلمين على كيفية التفكير في المواقف الصعبة التي تواجههم.

عيوبه:

- المنهج المحوري يحتاج إلى مدرس شمولي له إلمام واسع بالعلوم العامة لأنه يشتمل على موضوعات متنوعة ومثل هذا المدرس قد لايكون متوافراً دائماً.
- يتطلب تغييرات شاملة في المدرسة وبيئة صفيه غنية لذلك فهو لا يكن أن ينجح في مؤسسات تعليمية لا تمتلك الإمكانات اللازمة لتطبيق هذا المنهج.

2. منهج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية:

يقوم هذا النوع من المنهج على أساس أن المدرسة مؤسسة اجتماعية لذلك يجب بناء منهج النشاط على مواقف الحياة الاجتماعية، وما فيها من مشكلات من دون الاقتصار على ميول الطلبة وحاجاتهم. لأن نجاح التلاميذ في حياتهم المستقبلية يتوقف على الخبرات الاجتماعية التي يزودهم المنهج الدراسي بها.

ومن ميزات هذا المنهج أنه يزود التلاميذ بخبرات تعليمية ذوات صلة بحياتهم وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه. وأنه يسهم في تحقيق أهداف التربية، ووظائفها الاجتماعية، ويساعد على تكامل الخبرات التعليمية وتنظيمها بصورة وظيفية تشدد على علاقتها بالمواقف الاجتماعية.

أما عيوبه فهي: إن وحداته تبنى على أساس ما يراه الكبار وقد لا يلائم هذا حاجات التلاميذ. فضلاً عن أن تطبيقه يتسم بالصعوبة.

العلاقة بين بناء المنهج والجودة الشاملة

إذا ما أريد تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية لابد أن يتأثر بناء المنهج بمعايير الجودة ومتطلباتها بوصفها تؤثر في بناء المنهج وعملياته بدءاً من تحديد الأهداف وتصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه ففي كل عملية من عمليات المنهج يجب أن يدخل مفهوم الجودة ولا يمكن قيام أية عملية من عمليات المنهج خارج إطار معايير الجودة وعلى العموم يأخذ بناء المنهج في ظل مفهوم الجودة بما يأتي:

1. المسح الدقيق الشامل لحاجات المتعلمين وميولهم وما يرغبون في تحصيله من المؤسسة التعليمية لغرض ترجمة هذه الحاجات والمتطلبات إلى أهداف إجرائية يتم السعي إلى تحقيقها.

2. المسح الدقيق لحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل ومتطلبات المراحل الدراسية التالية لغرض تحويلها إلى أهداف إجرائية أيضاً.

3. أن يتسم المنهج باختيار المعلومات والأنشطة ذوات الجودة العالية على وفق معايير محددة.

4. أن يهتم المنهج بالتعليم النوعي لا الكمي، ويهتم بتحسين نوعية التعليم.

5. أن يتسم المنهج بالمرونة والقدرة على مواكبة التغيير والتطوير المستمر.

6. أن يتسم محتوى المنهج وأنشطته بالانفتاح والقدرة على المنافسة العالمية.

7. أن يهتم المنهج بتحقيق مخرجات عالية الجودة تحظى برضا المنتفعين وتنافس مخرجات الغير.

8. أن يكرس ثقافة الجودة في جميع المشاركين في تنفيذ المنهج.

9. أن ينقل العملية التعليمية من الاهتمام بالكم إلى الإهتمام بالنوع.

10. أن يوجه العملية التعليمية التعلمية نحو الابتكار والتعلم الذاتي.

11. أن يسعى المنهج إلى توفير مدخلات عالية الجودة بما في ذلك المدرسين والإدارة إذ يجب توفير المدرسين المميزين القادرين على تلبية معايير الجودة في العمل القادرين على تطوير طرائق التدريس ورفع فعّالية العملية التعليمية.

12. أن يهتم بوضع برامج للتفوق في كل مرحلة وكل مادة.

13. أن يهتم بتوفير المصادر اللازمة لدعم التعليم الفعّال.

14. أن يشدد على تنمية القدرة على الابتكار لدى المتعلمين والمدرسين والإداريين وجميع العاملين الذين لهم دور في التعامل مع المنهج.

15. أن يهتم بتوظيف التكنولوجيا الحديثة ومنها الحاسوب والإنترنت بشكل خاص توظيفاً مركزاً يقود إلى الجودة الشاملة.

16. أن يستجيب المنهج للتطوير والتحسين المستمر للنوعية ومتطلباتها.

الفصل السابع

تطوير المنهج والجودة الشاملة

مقدمة

مرّ القول إن عمليات المنهج أربع: التصميم (التخطيط) والتنفيذ والتقـويم والتطـوير وإن هذه العمليات تتكامل فيما بينها من أجل تحقيق أهداف المنهج، وقد مرّ الحديث عن التصميم وأشكاله في المنهج التقليـدي والمـنهج الحـديث وسـنتحدث في هـذا الفصـل عـن تطـوير المـنهج وأساليبه وشروطه.

وقبل الحديث عن التطوير لا بد من الحديث عن عمليتـي التنفيـذ والتقـويم لأن عمليـة التطوير تتناول جميع عمليات المنهج تصميماً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً.

عملية تنفيذ المنهج

تنفيذ المنهج عملية تتضمن جميع الإجراءات، والممارسـات التـي يقـوم بهـا المشـاركون في تنفيذ المنهج التي تنقل المنهج من طور التصميم إلى طور التطبيـق الفعـلي في التعلـيم المـدرسي. ويؤدي المعلم دوراً رئيساً في توجيه عملية التنفيذ بما فيها من تعلم وتعليم متعدد الأشكال.

علماً بأن أدوار المعلم في تنفيذ المنهج تختلف باختلاف الفلسفة التي يقوم عليهـا المـنهج؛ فيكون مرةً موجهاً ومرشداً، وأخرى ملقياً وملقناً، وأخرى قائداً، وأخرى مصدراً للمعرفـة، وأخـرى مشاركاً ومحاوراً، وأخرى مشجعاً ومستشاراً أو متعاوناً.

وكما تختلف أدوار المعلمـين في تنفيـذ المـنهج بـاختلاف فلسـفته، وأهدافـه فـإن أساليب التنفيذ تختلف تبعاً لاختلاف الأهداف والمفهـوم الـذي يتأسـس عليـه المـنهج، ونوع تصميمه؛ فهناك طرائق تدريس، وأساليب تنجح مع المنهج المتمركـز حـول المـادة

فيما تكون فاشلة مع المنهج المتمركز حول المتعلم والعكس صحيح، وعلى هذا الأساس فإن فعّالية التنفيذ وطرائق التدريس تحكمها عوامل كثيرة منها: نوع المادة، وطبيعة المنهج وتصميمه، والموضوع وأهدافه، وخصائص المتعلمين، والمدرس وتأهيله، والتسهيلات الإدارية، وإمكانيات المؤسسة التعليمية وطبيعتها. وعلى هذا الأساس اختلفت تصنيفات طرائق التدريس وتعددت فهناك طرائق العرض والإلقاء، وهناك طرائق الاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات، وهناك طرائق الاستجواب والمناقشة، وهناك طرائق التعلم الذاتي وغيرها.

ومهما تعددت الأطراف المشاركة في تنفيذ المنهج يبقى المعلم العنصر الفاعل في عملية التنفيذ إذا ما استطاع تأدية أدواره بشكل فاعل.

وفي ضوء الفلسفات التربوية الحديثة فإن على المعلم أداء المهمات الآتية في عملية تنفيذ المنهج.

1. تهيئة البيئة المدرسية والصفية، وتنظيمها بطريقة تسهم في تحقيق أهداف المنهج.
2. استخدام طرائق تدريس فعّالة تعالج محتوى المنهج، وتحدث الأثر المطلوب في سلوك المتعلمين.
3. إدارة العملية التعليمية الصفية، وتوجيهها نحو الأهداف التي يراد تحقيقها. ووضع المنهج من أجلها.
4. تقويم العملية التعليمية تقويماً يتسم بالشمول والاستمرارية لمعرفة مستوى التقدم الذي أحرزه المتعلمون على طريق تحقيق أهداف المنهج.
5. بناء علاقات اجتماعية إيجابية بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم وبينه وبين العاملين في المدرسة.

إن دور المعلم في ظل المفهوم الحديث للتربية لم يعد مقتصراً على نقل المعلومات مثلما أن دور المتعلم لم يكن مقتصراً على تلقيها إنما أصبح على المعلم أن يكون فعّالاً

وقادراً على الإنجاز فيما يوكل إليه. والمقصود بالفعًالية القدرة على إحداث الأثر المطلوب. وتقاس فعّالية الشيء بما يحدث من أثر في شيء آخر. وقد عرف Fincher الفعّالية بأنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة المستهدفة (الأهداف) وبين النتائج الملاحظة (المتحققة فعلاً)[1].

فالفعّالية تعني تحقيق الهدف، والقدرة على الإنجاز، وهي المقياس الذي به نتعرف أداء المعلم وأداء المتعلم لأدوارهما في عملية التعليم والتعلم، وفي ضوء نجاح المعلم والمتعلم، وعملية التعلم تقاس فعًالية المعلم والمتعلم والتعليم.

إن فعّالية المعلم تقتضي شعوره بجميع متطلبات التعليم وحاجات المتعلمين وتشخيصها وما ينبغي القيام به للوصول بالمتعلمين إلى درجة الإتقان، فضلاً عن اختيار الإستراتيجيات والطرائق الفعّالة في التدريس، ووضع الخطط الكفيلة بتحقيق أهدافه.

أما التدريس الفعّال فهو نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقاً قادر على إحداث التعلم، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر، وفاعلية وتفاعل إيجابي بين أطراف العملية التعليمية، فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، ويزيد من قدرة المتعلم على إدارة معرفته، وتوظيفها بطريقة فعّالة في مواجهة الواقع ومشكلاته ومتطلباته. إن مبدأ التدريس الفعّال مشتق من المنظور النفسي التعليمي؛ إذ يتم التشديد فيه على تحديد السلوك في داخل غرفة الدراسة والربط بين مدخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها، وإن جوهر التدريس الفعّال يرتبط بقدرة المعلم على إرساء تجربة تعليمية تحقق المخرجات التعليمية المطلوبة. ولكي يحدث هذا يجب أن يكون كل متعلم مشغولاً في نشاط التعلم في جميع مراحله.

وقد حدد أندرسون صفات التعليم الفعّال بما يأتي:

- أن يكون شرح المدرس واضحاً.

(1) نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعّال، دار الفكر 2004 ص 475.

- أن يكون المناخ السائد فيه هو التشديد على وظيفة المتعلم.
- أن يستفيد إلى حد كبير من الأنشطة التعليمية المستمدة من الواقع.
- أن يتم فيه تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعّالة في التعليم.
- الحرص على مراقبة التقدم الذي يحرزه الطلبة، والتنبّه على احتياجاتهم.
- أن يزود الطلبة بالتغذية الراجعة.
- التأكد من أن التعليم غطى الأهداف التعليمية التي تم تحديدها بشكل كامل.
- الاستعانة بأسلوب الأسئلة بقصد الإثارة والتقويم البنائي أو التكويني.
- أن لا يكرس وقت الدرس في جذب انتباه الطلبة لأن الانتباه يكون مؤقتاً فالمطلوب الحرص على توجيه نشاط المتعلمين وجهودهم توجيهاً يتسم بالثبات والديمومة.
- أن يثير المعلم خبرات المتعلم السابقة وينطلق منها ويبنى عليها.
- الحرص على الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول واعتبارها معياراً لاختيار طريقة التدريس؛ فكلما تحققت أهداف التدريس بوقت وجهد أقل كان التدريس ناجحاً وفعّالاً.
- تنويع طرائق التدريس لمعالجة محتوى المنهج، وتحقيق فعّالية التدريس.

أما معايير المعلم الفعّال فيمكن إيجازها بالآتي:

- أن يخلق جواً ممتعاً في قاعة الدرس يشعر فيه الطالب بالمتعة والنشاط.
- أن يحافظ على النظام في قاعة الدرس بطريقة إيجابية خالية من القهر والتعسف.
- أن يوفر كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم.
- أن يكون واضحاً فيما يعرض على الطلبة وما يريد منهم.
- أن يبتعد عن مطالبة الطلبة بما يستحيل تحقيقه.
- أن يبدي المساعدة اللازمة لكل طالب تواجهه مشكلة أو صعوبة.
- أن يقوم بكل ما من شأنه رفع معنويات الطلبة وإبعادهم عن الإحباط.

- أن يؤسس لعلاقة إيجابية بينه وبين المتعلمين تقوم على أساس الاحترام المتبادل.
- أن يكون محباً لعمله مقبلاً على ممارسة مهنته قادراً على العطاء مخططاً لأي جهد يبذله.
- أن يكون قادراً على إثارة الاهتمام لدى طلبته، وقادراً على طرح التساؤلات التي تثير التفكير وتشجع عليه.
- أن يكون متحمساً في أداء عمله، وأن يعطي الفرصة الكاملة لطلبته لكي يتعلموا.

وهكذا فإن عملية تنفيذ المنهج والنجاح فيها تتوقف على المعلم وما يتصل به فضلاً عن دور:

- إدراة المدرسة وما تقدمه من تسهيلات إدارية وتعاون مع المدرس والطلبة من أجل تحقيق ظروف ملائمة لنجاح عملية تنفيذ المنهج.
- المشرفين والموجهين ومستوى تأهيلهم وقدرتهم على التعاون مع المعلم في توفير السبل اللازمة لنجاح علملية تنفيذ المنهج.
- الأنظمة والتشريعات التربوية وما لها من دور في تسهيل عملية تنفيذ المنهج ورفع العوائق التي قد تعترض عملية التنفيذ أو تعيقها. وإذا ما أردنا تنفيذاً يتسم بالجودة فلا بد من توافر معايير الجودة في جميع العناصر المشاركة في عملية تنفيذ المنهج.

العوامل المؤثرة في أداء المعلم ودوره في تنفيذ المنهج

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في أداء المعلم سلباً أو إيجاباً وتسهم في نجاح المعلم في عملية التنفيذ أو فشله ومن هذه العوامل:

1. الكفايات المعرفية التي يمتلكها المعلم كلما زادت زادت فرص النجاح وكلما قلت قلت فرص النجاح.
2. الكفايات الأدائية والمهنية التي يمتلكها المعلم.

3. إيمان المعلم بمهنته ورضاه عنها، واعتزازه بها.
4. إسهام المعلم في تخطيط المنهج واختيار محتواه، ووضع أساليب تقويمه.
5. التسهيلات التي تقدمها إدارة المدرسة للعملية التعليمية.
6. الإمكانات والتجهيزات المتوافرة في المدرسة.
7. إسهام الإدارة المدرسية وإدارة التعليم والمشرفين في تنفيذ المنهج بفاعلية.
8. إيجابية المتعلمين وفعّاليتهم في عملية التعلم.
9. إيجابية أولياء أمور الطلبة وتعاونهم مع المدرسة والمعلم.
10. تنظيم اليوم المدرسي وجدول الدروس الأسبوعي.
11. تصميم المنهج ومدى انسجامه مع متطلبات الفلسفة التي يتم بناؤه في ضوئها.
12. فعّالية الفلسفة التي يستند إليها المنهج.

عملية التقويم:

يعد المنهج عماد العملية التربوية، وعليه يتوقف تحقيق أهداف التربية. وبما أن المنهج عملية منظمة لها أهدافها ووسائلها التي تتمثل بالمحتوى، والأنشطة، وإستراتيجيات التدريس والتقويم فإن معرفة فعّالية وسائل المنهج وعناصره في تحقيق أهدافه تقتضي إخضاعه إلى عملية تقويم تشمل جميع عناصره، وعمليات تخطيطه وتنفيذه فضلاً عن تقويم فعّالية المنهج في مساعدة المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التي وضع المنهج من أجل الوصول إليها.

وعلى هذا الأساس فإن عملية تقويم المنهج لها بعدان:

الأول: التقويم الداخلي للمنهج، وهو ما يتضمن تقويم عناصر المنهج، أو مكوناته.

الثاني: التقـويم الخـارجي. وهـو مـا يتضـمن مقارنـة المسـتوى الـذي وصـل إليـه المـتعلم بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي أن يصل إليه.

وقد عرفت عمله التقويم في المنهج بأنها عملية تحديد قيمة المنهج لغرض تحديـد مسـار تصميمه (تخطيطه) وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيـق أهدافـه عـلى وفـق معايير محددة.

وقبل الحديث عن التقـويم الـداخلي والخـارجي للمـنهج لابـد مـن عـرض شروط تقـويم المنهج.

شروط تقويم المنهج:

هناك جملة شروط يجب أن تتـوافر لعمليـة تقـويم المـنهج لـكي تـوفير فـرص النجـاح في تحقيق ما وضعت من أجله وهذه الشروط هي:

1. التخطيط. إن عملية التقويم يجب أن تكون عمليـة قائمـة عـلى التخطـيط وأن تكـون لهـا أهداف محددة واضحة في ذهن المقـوّم، وأن تكـون لهـا أسـاليب وأدوات وخطـوات تنفيـذ محددة مسبقاً. لذلك فليس من الصواب أن تكون عملية التقويم عمليـة ارتجاليـة لا تقـوم على أسس عملية محددة.
2. الاستمرارية. ويعني أن تكون عمليـة التقـويم مصـاحبة لجميـع عمليـات المـنهج بـدءاً مـن التصميم فالتنفيذ والتقويم نفسها ثم التطوير. ولا تقتصر على عملية من دون سواها وهذا يعني أن تكون عملية التقويم مستمرة.
3. الشمول. ويعني أن تكون عملية التقويم شاملة لجميـع عنـاصر المـنهج بمـا فيهـا الأهـداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
4. أن لا تكون العملية التقويمية مكلفة.
5. أن تكون عملية التقويم ممكنة التطبيق في ظروف الواقع.
6. أن تكون عملية التقويم مرتبطة بأهداف المنهج.
7. أن تكون مبنية على أسس فلسفية سليمة.

مجالات التقويم

مرّ القول إن هناك تقويم داخلي وتقويم خارجي للمنهج أما التقويم الداخلي للمنهج فيشمل:

1. تقويم الأهداف من حيث: وضوحها، ودقة صياغتها، وملاءمتها مستوى الطلبة وخصائص نموهم، وشمولها ومراعاتها الموازنة بين مجالات شخصية المتعلم، ومدى مطابقتها محتوى المنهج.

2. تقويم المحتوى والخبرات التي يقدمها من حيث: كونه هادفاً ومرتبطاً بأهداف المنهج، ومدى صدقه، وموازنته بين الشمول والعمق، وموازنته بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة، ومراعاته حاجات المتعلمين، وميولهم وقدراتهم المعرفية، والفروق الفردية بين المتعلمين، ومبدأ الاستمرارية، واكتساب الطلبة أنماط التفكير. ومدى استجابته للحداثة والتجديد، ومدى واقعيته وإمكانية تحقيقه، وارتباطه باهتمامات المجتمع ومشكلاته.

3. تقويم تنظيم المادة وترتيبها من حيث. الموازنة بين الترتيب المنطقي والسايكولوجي، ومراعاته مبدأ تراكم المعرفة، واستمرارية التعلم، ومخاطبة أكثر من حاسة من حواس المتعلم، ومراعاته الأسس الهرمي في تدرج الأفكار، والتطور الفكري للتلاميذ.

4. تقويم عرض المحتوى في الكتاب المدرسي من حيث: توافر الدقة والموضوعية، وإغناء المحتوى بالمثيرات، والتوازن في عرض المعارف داخل الكتاب ومدى سلامة اللغة واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والاستمرارية والتدرج، ومراعاته حسن الطباعة وجودة الورق وحسن الإخراج واستخدام المثيرات المحفزة.

5. تقويم طرائق التدريس وإستراتيجياته من حيث: فعّاليتها في تحقيق الأهداف وتنوعها، وملاءمتها محتوى المنهج وأهدافه، وخصائص الطلبة، ودورها في إثارة التفكير وفاعلية الطلبة وتفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

6. تقويم علاقة المنهج بالبيئة من حيث: ارتباط المنهج بالبيئة، ومراعاة التوافق بين الخبرات المقدمة والواقع البيئي، وإعداد المتعلمين لمواجهة التغيرات الاجتماعية، وإعدادهم لمواجهة بيئة المستقبل، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والعلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها.
7. تقويم العلاقة بين المنهج وثقافة المجتمع من حيث: نقل الخبرات النافعة، والتقاليد التي تلائم العصر، وإكساب المتعلمين العادات والتقاليد المرغوب فيها، بأهدافه، ومراعاتها الفروق الفردية، وشمولها وتكاملها، واستجابتها لحاجات المتعلمين.
8. تقويم النشاطات التعليمية من حيث: ملاءمتها محتوى المنهج، وارتباطها بأهدافه، ومراعاتها الفروق الفردية، وشمولها، وتكاملها، واستجابتها لحاجات المتعلمين.
9. تقويم الوسائل التعليمية من حيث: ارتباطها بالأهداف، ودقة معلوماتها، ومستوى جاذبيتها للمتعلم، ومخاطبتها أكثر من حاسة من حواس المتعلم، وملاءمتها المواقف التعليمية والمكان الذي تستعمل فيه، وتوافر عنصر الأمان في استخدامها، وحداثتها.
10. تقويم أساليب التقويم من حيث: صلاحية أدواتها وارتباط أدوات التقويم بالأهداف، ومراعاتها الشمول والتنوع والتكامل، والاستمرار وتناولها التقويم الخارجي والذاتي والتقويم التكويني، والنهائي، وقلة تكاليفها، وإمكانية تطبيقها، وسهولة تصحيحها.

أما التقويم الخارجي فيتضمن أكثر من أسلوب هي:

1. أسلوب التجريب. ويعني أن يجرب المنهج على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ثم يستخرج متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية وتجري الموازنة بين المتوسطة لمعرفة فعّالية المنهج عن طريق الفرق بين متوسط درجات المجموعتين.
2. تقويم المنهج في ضوء ما يحققه المتعلمون من الأهداف. ويتم عن طريق الدرجات التي حصل عليها المتعلمون وتقاس فعّالية المنهج في ضوء تلك الدرجات فعلى سبيل المثال:

يمكن القول إن المنهج فعّال إذا ما كان أكثر من 90% ممـن درسـوه نـالوا درجـة النجـاح. وإن أكثر من 50% منهم حصلوا على 85% من الدرجة الكلية.

3. كفاءة المنهج. ويتم الحكم على كفاءة المنهج من خلال الموازنـة بـين المـدخلات والمخرجـات ومستوى ملاءمة الفرق بين المدخلات والمخرجات لما تم بذله واسـتخدامه مـن مـدخلات في عمليات المنهج.

عملية تطوير المنهج:

قبل الخوض في عمليـة التطـوير ينبغـي القـول إن مفهـوم التطـوير ينطـوي عـلى التغيـير والتحسين والتعديل وكل هذه المفاهيم تتكامل في عملية التطوير، مـع وجـود بعـض الفـروق في الدلالة بين مفهوم وآخر.

فالتغيير قد يكون إيجابياً مرغوباً فيه وقد يكون سلبياً غير مرغـوب فيـه والتغيـير المـلازم للتطوير هو التغيير الإيجابي المرغوب فيه وليس السلبي. والتغيير قد يحدث بقصـد مسـبق وقـد يحدث من دون قصد عن عوامل خارجية تـؤدي إلى التغيـير والتغيـير المطلـوب في التطـوير هـو التغيير المقصود المخطط له.

أما التحسين فهو يعبر عن إجراء جزئي كإدخال بعض التعديلات على بعـض أجـزاء المـنهج مـن دون تغيير الهيكل العام منطلقاً من مستوى معين للوصول إلى مستوى أفضل.

أما التعديل فهو إجراء جزئي أيضاً غير أنه يتناول عناصر فيها شيء مـن الخلـل والانحـراف عن المسار الصحيح تم اكتشافه من خلال نتائج التقويم.

مفهوم عملية التطوير

إن مفهوم عملية التطوير مرتبط بمفهوم المنهج؛ فعندما يكون مفهـوم المـنهج عبـارة عـن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلاب في صورة مواد دراسية فإن التطوير على وفق هذا المفهوم يتولى تعديل المقررات الدراسية وتطويرها.

أما إذا كان مفهوم المنهج هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيُؤها المدرسة للتلاميذ ويمرون بها تحت إشرافها لغرض مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم فإن التطوير على وفق هذا المفهوم ينصب على الحياة المدرسية بجميع جوانبها، وما يرتبط بها، ولا يركز على المعلومات بحد ذاتها وإنما يتعداها إلى طرائق التدريس والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي والمكتبات والمعامل، والبيئة والمجتمع، وعملية التقويم والبيئة التي يعيش فيها الطلبة والمجتمع. وفي ضوء هذا المفهوم فإن عملية تطوير المنهج عملية شاملة تنصب على جميع عناصر المنهج من أهداف، ومحتوى وأنشطة، وأساليب تدريس، وأساليب تقويم وتشمل جميع عمليات المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً وهي عملية تقوم على عمليات التغيير والتعديل والتحسين.

وقد عرفت عملية تطوير المنهج أكثر من تعريف منها:

- هي عملية توجيه المبادئ والمعايير وأساليب التخطيط المقترحة المنهجية لوثيقة تربوية مكتوبة هادفة هي المنهج وذلك من خلال مراعاة مبادئ تطوير محددة واستعمال نموذج وإجراء تطوير ملائم[1].

- هي عملية من عمليات هندسة المنهج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف، أو تصميمها في كل عنصر من عناصر المنهج تصميماً وتنفيذاً، وتقويماً، وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه المتصلة به، في كل أساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة وطبقاً لمراحل معينة.

- هي عملية التفكير الكيفي المقصود المنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج الذي يؤدي إلى تحديث المنهج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي[2].

(1) سهلية محسن كاظم، مصدر سابق ص294.

(2) عبد السلام عبد الرحمن جامل. مصدر سابق ص149.

أسس تطوير المنهج

ينبغي أن تبنى عملية تطوير المنهج على مجموعة من الأسس، وتتوافر لها مجموعة من الشروط لكي يكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها ومن هذه الشروط:

1. أن تتأسس على أسس فلسفية علمية واضحة تم التثبت من سلامتها، وملاءمتها ظروف العملية التعليمية، وما يراد منها لأن التطوير عملية قيمية تسعى إلى تحويل القيم الفلسفية إلى سلوك يؤديه المتعلم.
2. أن تقوم على خطة عملية دقيقة وأن لا تكون عملية تخضع للمزاج الشخصي. وأن تستند هذه الخطة إلى قاعدة واسعة من الإحصائيات والبيانات الواقعية وأن تأخذ بمبدأ الشمول، ولا تقتصر على جانب من جوانب المنهج، أو عملية من عملياته.
3. أن تتم في ضوء الأسس التي قام عليها المنهج أو التي يراد أن يقوم عليها.
4. أن تستند إلى نتائج دراسة علمية تتناول المتعلمين وخصائصهم، والبيئة وخصائصها، والمجتمع وحاجاته، والمتغيرات العالمية واتجاهاتها، والعوامل المؤثرة في المنهج، والتغيرات التي طرأت على المتعلمين وميولهم فضلاً عن الاتجاهات العالمية الحديثة.
5. أن تساير الاتجاهات العالمية وروح العصر وتراعي الحداثة والتجديد الهادف.
6. الشمول والتكامل. وهذا يعني أن تكون عملية شاملة لجميع عناصر المنهج وعملياته وأن تشمل تطوير الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والاختبارات المدرسية، وطرائق التدريس لأن هذه العناصر تتكامل فيؤثر أحدها في الآخر.
7. المشاركة والتعاون. ويعني أن تتم عملية التطوير بمشاركة كل من له علاقة بالمنهج وتعاون الجميع من مدرسين وطلاب وموجهين وإدارة وأولياء أمور الطلبة في

عملية التطوير وهذا يعني أن عملية التطوير يجب أن تكون عملية جماعية يشترك فيها جميع المشتركين في العملية التعليمية على اختلاف مستوياتهم.

8. الاستمرارية. وتعني أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة لكي يتمكن المنهج من الاستجابة للتغيرات والتطورات في مجالات العلم والمعرفة. بمعنى أن عملية التطوير عملية مستمرة ليس لها نهاية ولا تتوقف في وقت معين إلا أنها تتم في صورة عمليات متتالية متلاحقة لكل عملية فيها بداية ولها نهاية وحيثما تنتهي الأولى تليها الثانية مع فاصلة زمنية ملائمة لاختبار نتائج التطوير في الأولى.
9. أن تراعي عملية التطوير الموازنة بين الكم والنوع.
10. أن تأخذ بنظر الاعتبار الصورة التي يجب أن يكون عليها الفرد في المستقبل من دون إهمال الواقع الحالي إنما الانطلاق منه إلى المستقبل بمعنى أن النظرة المستقبلية لا ينبغي أن تنفصل عن الواقع[1].
11. أن تستند عملية التطوير إلى الهوية الثقافية للمجتمع بمعنى أن تحرص على الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون.

دواعي تطوير المنهج والحاجة إليه:

هناك الكثير من الأسباب التي تجعل تطوير المنهج أمراً ملحاً تمس الحاجة إليه منها:

1. الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم وتراكم المعارف الذي يترتب عليه وضع المنهج في صيغ جديدة تستجيب لهذا الانفجار واختيار المعارف ذوات الأولية في أهميتها وتقديم الأهم على المهم مما يدعو إلى إعادة النظر في محتوى المنهج.
2. التقدم الذي حصل في الدراسات التربوية وما أظهرته من نتائج تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في وضع المنهج الدراسي.

(1) فتحي يونس وآخرون، مصدر سابق ص 309.

3. نتائج التقويم التي تجري على المـنهج وتـدعو إلى ضرورة تطـوير عنـاصر المـنهج أو تعـديل بعضها.
4. قصور المناهج الحالية الذي تظهره نتائج الامتحانات المختلفة التي يواجهها الطلاب، وتقارير المشرفين، وشكوى المدرسين، وشكوى الطلبة. فضلاً عن نتائج البحوث التـي مـرّ ذكرهـا وقـد يكون هذا القصور في المحتوى أو الوسائل أو الأنشطة التعليمية.
5. ملامح اتجاهات العصر وما يشهد من مظاهر تطور تكنولوجي تدعو إلى أن تكون جزءاً من المنهج مما يتطلب إعادة تشكيلة أو تعديله.
6. التنبوء بحاجات الأفراد والمجتمع واتجاهاتهم التـي تقـتضي التطـوير بمعنـى أن الحاجـة إلى التطوير تنبثق من أسباب ترتبط بالمستقبل والتوقعات المستقبلية.
7. موازنة المنهج بمناهج وأنظمة أثبتت تقدمها ونجاحها.
8. عدم وضوح الأساس الفلسفي للمنهج المراد تطويره.
9. حصول تغيرات سياسية وتغير الفلسفة التي تتبناها الدولة مما يستدعي تغيير المنهج وبناءه على أسس فلسفية جديدة.
10. التغيرات التي قد تحصل على خصائص البيئة والمتعلمين وحاجات المجتمع ومتطلباته.
11. تبني نظرية جديدة في بناء المنهج ثم التثبت من فعّاليتها واستجابتها لمتطلبات العصر.

أساليب التطوير

لتطوير المنهج أسـاليب عديـدة صـنفها المعنيـون بدراسـة المـنهج وتطويرهـا إلى أسـاليب تطوير قديمة، وأساليب تطوير حديثة

أما أساليب التطوير القديمة فهي:

1. التطوير بالحذف، أو الإضافة، أو الاستبدال. إن هذا الأسلوب من التطوير يقع على المادة الدراسية وحدها ويكون في صورة حذف أو إضافة، أو استبدال وذلك كما يأتي:

أ. التطوير بالحذف وقد يكون جزئياً. ويطلق عليه الحذف الجزئي وفيه يحذف جزء من المادة وللحذف أسبابه التي منها: صعوبة الجزء المحذوف، أو نقل بعض الأجزاء من صف إلى صف آخر، أو كثرة المادة والرغبة في تقليلها لتلائم الوقت والحصص المخصصة للمادة وقدرات الطلبة.

وهناك حذف كلي بمعنى تحذف مادة كاملة من المنهج المقرر لصف معين أو في مرحلة معينه لأسباب قد يكون من بينها: التقليل من ساعات الدراسة، أو عدم أهميتها، أو نقلها كاملة إلى صف آخر أو مرحلة أخرى.

ب. التطوير بالإضافة وقد تكون هذه الإضافة جزئية بحيث تضاف بعض الموضوعات إلى المادة الدراسية إذا ما كان هناك نقص في المعلومات التي تتضمنها المادة فيكون الغرض من الإضافة ملء الفراغ أو سد النقص، أو رفع المستوى وقد تكون الإضافة كلية فتضاف مادة بكاملها لم تكن مقررة في المنهج الدراسي لصف أو مرحلة.

ج. التطوير بالاستبدال ويكون بتغيير هيكل المادة بهيكل أخر كما حصل عند تبديل الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة وذلك لمواكبة التطورات التي تحصل في مجال المادة.

2. تطوير تصميم المنهج كما حصل في تطوير منهج المواد المنفصلة إلى منهج المواد المترابطة، ثم منهج المجالات الواسعة.

3. تطوير الكتب المدرسية. ويجري على الإخراج والطباعة.

4. تطوير طرائق التدريس والوسائل التعليمية من الطرائق التي تشدد على الإلقاء والتلقين إلى الطرائق التي تشدد على إيجابية المتعلم وتفاعله وإكسابه الخبرات

المربية والمهارات اللازمة وتسهم في تنمية القدرة على الخلق والإبداع. أما الوسائل التعليمية فقد تم التوصل إلى وسائل ذوات فعّالية عاليه التعلم والتعليم.

5. تطوير الامتحانات. ويتمثل في ظهور أنواع مختلفة من الاختبارات المدرسية تهدف إلى قياس مستوى نمو الطلبة في جوانب متعددة. ومما يؤشر على هذا الأسلوب أن التطوير جرى على الامتحانات من دون العمليات التي تقوم عليها تلك الامتحانات.

وغالباً ما تكون هذه الأساليب ناجمة عن الاستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة ومن الجدير بالذكر أن هذه الأنواع من التطوير لا تتطلب جهوداً كبيرة أو دراسات مستفيضة؛ فهي عبارة عن إجراءات شخصية ولا تستهدف إحداث تغييرات جذرية في المنهج وأهم ما تتسم به هذه الأساليب:

أ. أنها تعالج كل جانب من جوانب المنهج على حدة من دون ربطه بالجوانب الأخرى.

ب. أنها عمليات جزئية لا تشمل جميع عناصر المنهج أو عملياته.

ج. تعتمد على آراء شخصية ولا تستند إلى التجريب.

د. لا تستند إلى خطة مدروسة إنما تتم ارتجالاً.

أما أساليب التطوير الحديثة فهي تختلف عن أساليب التطوير القديمة وذلك لأنها: تتصف بالشمول؛ فهي تشمل جميع عمليات المنهج وعناصره والعوامل المؤثرة فيه فضلاً عن أنها تقع على الإطار العام وتشدد على الكل أكثر من تشديدها على الأجزاء وذلك لأن تغيير الإطار العام يؤدي بالضرورة إلى تغيير جزئياته[1]. ولذلك نلاحظ ظهور نظم جديدة تختلف عن النظم التقليدية منها على سبيل المثال: نظام الساعات المعتمدة والمدارس الشاملة.

(1) حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، مصدر سابق ص305.

وتشـمل أسـاليب التطـوير الحديثـة تعـديل سـنوات الدراسـة، أو تطـوير نظـام الدراسـة وعملياته وإستراتيجيات التدريس، والأخذ بإستراتيجيات جديـدة كإسـتراتيجيات حـل المشـكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي.

خطوات التطوير

هناك خطوات تمر من خلالها عملية تطوير المنهج هي:

1. الإحساس بالحاجة إلى التطوير. قبل البدء بعملية تطوير المنهج لابد من تحسس الحاجة إلى إجراء عملية التطوير عن طريق نتائج الامتحانات، أو ملاحظات المدرسين، أو شكوى الطلبة، أو تقارير المشرفين أو غيرها.
2. تحديد الإستراتيجية، أو الفلسفة التي يقوم عليها التعليم والتـي يجـري التطـوير في ضـوئها. ولاشك أن ذلك يتطلب تشكيل فرق عمـل تتـولى تحديـد الأهـداف التربويـة ووضـع خطـة للتطوير لأن عملية التطوير ينبغي أن تستند إلى ما يرمي إليه المجتمع من أهداف ترسم في ضوئها السياسة التعليمية.
3. معالجة جميع العوائق المحتملة لعملية التطوير.
4. تهيئة جميع العاملين في المجال التربوي نفسياً وفكرياً لعملية التطوير.
5. تحديد الأهداف التي يسعى إليها المـنهج المقـترح بوصـفها نقطـة البدايـة للإعـداد الفعـلي للمنهج المطور، أو تعديل الأهداف الموجودة إذا ما كان التطوير جزئياً.
ويتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف لكل مرحلة يراد تطوير مناهجها.
6. وضع خطة التطوير في ضوء الإستراتيجية الجديدة وأهداف المنهج ويجـب أن تشـمل هـذه الخطة:
   - تحديد مجالات التطوير في المنهج.
   - تحديد الطرق والأساليب التي يمكن اتباعها في ضوء الخطة الجديدة.
   - وضع خطة لتجريب المنهج المقترح.

- تحديد نوع التصميم الملائم للمنهج المقترح.
- تخطيط جوانب المنهج المقترح وتحديد عناصره.
- وضع المقررات الدراسية وتحديد طرائق التدريس والوسائل التعليمية ووضع الكتب المدرسية. وتحديد المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يجب أن تضمن في الكتب.

7. تأليف الكتب المدرسية من مجموعة من المتخصصين في المادة، ومتخصص في طرائق التدريس، ومتخصص في الوسائل التعليمية، ومتخصص في إخراج الكتب.

وأن يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الشروط التي مرّ ذكرها في الفصل الرابع من هذا الكتاب.

8. تجريب المنهج المقترح. بعد اتخاذ ما يلزم في الخطوات السابقة تأتي مرحلة التجريب فيطبق المنهج المقترح على عينة من المدارس والصفوف من عينة من المدرسين ثم تخضع نتائج التطبيق إلى عملية تقويم وقياس دقيقة لمعرفة نقاط القوة والضعف في المنهج المقترح.
ويلي عملية تجريب المنهج عقد ندوات ومؤتمرات لتوضيح النتائج.

9. الاستعداد لتنفيذ المنهج. وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي:
- توفير المبالغ المالية اللازمة لتطبيق المنهج الجديد.
- إعداد الكتب المدرسية بالعدد المطلوب.
- تجهيز المدارس بما يلزم لتنفيذ المنهج.
- إعداد المدرسين وتأهيلهم للتعامل مع المنهج الجديد.
- تدريب المشرفين وإدارات المدارس للتعامل مع المنهج الجديد.
- تحديد طرائق التدريس الملائمة وتأهيل المدرسين لأدائها.

10. تنفيذ المنهج المطور ومتابعة التنفيذ فالتقويم.

الشروط اللازمة لنجاح عملية التطوير:

لنجاح عملية التطوير في المنهج هناك جملة شروط لا بدّ من توافرها لهذه العملية وهي:

1. دقة المعلومات التي تستند إليها عملية التطوير. مرّ القول إن عملية التطوير يجب أن تتأسس على قاعدة واسعة من المعلومات والبيانات الدقيقة. فإن كانت هذه

المعلومات يعتريها خلل من حيث صحتها أو مصادرها أو أدواتها فإن هذا الخلل سيؤدي بالضرورة إلى خلل عملية التطوير والمنهج المقترح.

2. ارتباط عملية التطوير بأهداف تربوية واضحة. إن أية عملية لايمكن أن يكتب لها النجاح ما لم تكن لها أهداف واضحة في ذهن القائم أو القائمين بها لأن الأهداف هي التي توجه مسار العمل وحيثما كانت هذه الأهداف واضحة كان طريق الوصول إليها واضحاً أما إذا شابها شيء من الغموض فليس من السهل سلوك الطريق المؤدي إليها وهذا يعني أن وضوح الأهداف يقود إلى وضع خطة سليمة تترتب عليها فرص نجاح أوفر.

3. إحاطة المعلمين والمدراء والمشرفين والطلبة ومن يتعامل مع المنهج بأهميته التطوير والحاجة إليه وخلق قناعة لديهم بتبني المنهج المطور.

4. تطوير الكفايات المعرفية والأدائية للمدرسين لغرض تأهيلهم للتعامل مع المنهج المطور بنجاح. إذ لا فائدة من تطوير المنهج ما لم يتوافر له المدرسون القادرون على التعامل مع معطياته الجديدة.

5. توفير الإمكانات المادية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج المطور ودعمه بما في ذلك البيانات والمختبرات والمكتبات والمصادر العلمية الساندة، والوسائل التعليمية وما شاكل ذلك.

6. مشاركة جميع من لهم صلة بالمنهج في عملية التطوير لتوفير قاعدة واسعة من القناعة بأسلوب التطوير وتطبيق المنهج المطور.

7. توفير العدد المطلوب من الكتب الخاصة بالمنهج المطوّر لتغطية الحاجة الفعلية.

8. التعاون بين المدرسين والمشرفين والإدارة المدرسية وإدارة التعليم لأغراض تنفيذ المنهج المطور ومعالجة المعوقات التي قد تظهر في طريق التنفيذ.

9. قيام إدارات المدارس بالأدوار الموكلة إليها في عملية التطبيق وتقديم التسهيلات اللازمة لعملية التطبيق.

معوقات تطوير المنهج

هناك بعض المعوقات التي تتسبب في إعاقة عملية التطوير وتقليل فرص نجاحها منها:

1. عدم التهيئة الذهنية المطلوبة لقبول التغييرات الجديدة في المنهج من المدرسين والإدارات والمشرفين والطلبة وأولياء أمورهم.
2. مقاومة الآباء والمعلمين القدماء للتغيير الجديد لأنهم يعتقدون أن ما تعلموه من مناهج هو الأفضل ولا ينبغي التفريط به.
3. قلة الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج وتطويرها.
4. عدم وجود تحديدات دقيقة للتغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى المتعلمين من خلال المنهج المطور.
5. عدم الالتزام بأسس التطوير وخطواته المشار إليها.
6. عدم توفير المبالغ اللازمة لتطبيق المنهج المطور وتهيئة مستلزماته.
7. قصور التجهيزات والكتب المدرسية والكتب المصاحبة (الدليل) اللازمة لتطبيق المنهج المطور.
8. محاولة تطوير المادة التعليمية من دون تطوير القائمين على تعليمها.
9. عدم إشراك أطراف المنهج من معلمين ومشرفين ومديرين في تطوير المنهج.
10. عدم تأهيل المعلمين والمشرفين والمديرين للتعامل مع المنهج الجديد.
11. عدم توفير المباني المدرسية اللازمة.
12. عدم توفير العدد الكافي من المدرسين والمشرفين اللازمين لتطبيق المنهج الجديد.
13. اعتماد الأساليب الروتينية في اتخاذ الإجراءات اللازمة للتطبيق.
14. المتغيرات السياسية التي ترافق عملية التطوير أو تمنع حصولها أصلاً.
15. العوامل العسكرية وتعرض البلد إلى صراع عسكري يعيق عملية التطوير.
16. الاتجاهات السائدة لدى الرأي العام التي تعارض التجديد.
17. عدم اهتمام الناس بأهمية التطوير والحاجة إليه.
18. تعارض التطوير مع بعض الاتجاهات السائدة.
19. الافتقار إلى المعلومات والإحصاءات والبيانات التي يقوم عليها التطوير.

تطوير المنهج والجودة الشاملة

مثلما يجب أن تخضع عملية بناء المنهج وعناصره وتنفيذه وتقويمه إلى معايير الجودة الشاملة كذلك الحال في عملية تطوير المنهج يجب أن تقوم على وفق معايير التطوير في الجودة الشاملة. لاسيما أن مفهوم التطوير يعد لازمة من لوازم الجودة الشاملة لأن الجودة الشاملة تقتضي التطوير المستمر الذي لايقف عند مستوى معين أو وقت معين؛ فالتطوير المستمر يعد أساساً من أسس الجودة في التعليم.

وتأسيساً على ذلك فإن عملية تطوير المنهج يجب أن تأخذ بنظر الاعتبار معايير جودة أهداف المنهج وعناصره وتخطيطه وتقويمه وتنفيذه وتطويره أيضاً ولهذا يجب:

1. أن تتأسس عملية التطوير على مسح دقيق لمتطلبات المجتمع ومؤسساته المستفيدة من الخدمة التعليمية مع مسح متلطبات المتعلمين أنفسهم.
2. تقصّى المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم.
3. تحويل متطلبات المجتمع والمستفيدين إلى أهداف إجرائية قابلة للتحقيق في ضوء المعطيات والإمكانيات المتوافرة.
4. اختيار محتوى المنهج في ضوء متطلبات الخدمة التعليمية التي تحددها حاجات المجتمع والمتعلمين وسوق العمل ومعايير الجودة العالمية.
5. توفير قاعدة من البيانات والمعلومات التي تتطلبها عملية التطوير في ظل نظام الجودة الشاملة ودراستها من فريق يشكل لهذا الغرض لتحديد ما به حاجة إلى تعديل أو تحسين أو تغيير.
6. تشكيل فريق عمل يتولى مهمة التطوير في ضوء المتغيرات الجديدة والحاجة إلى التطوير.
7. يتولى هذا الفريق وضع خطة لعملية التطوير تستند إلى معايير الجودة مع إطلاع العاملين عليها.

8. أخذ أراء المستفيدين من الخدمة بما فيهم الطلبة والمجتمع بالمنهج المقترح ومـدى تلبيتـه ما يريدون أو يتوقعون.

9. إطلاع جميع فرق الجودة على الخطة المقترحة وأهدافها ومستلزمات تطبيقها.

10. إحاطة العاملين علماً بالمتطلبات الجديدة للجودة التي بنيت الخطة الجديدة لتلبيتها.

11. توفير مستلزمات التطوير من مبالغ مالية ومستلزمات مادية وتجهيزات.

12. إشراك العاملين في دورات تدريبية لتنفيذ البرنامج الجديد.

وفي ضوء ما تقدم فإن عملية التطوير في ظل الجودة الشاملة لا تختلف في خطواتهـا عـن عملية التطوير الاعتيادية إلا في كونها تخضع في جميـع مراحلهـا وخطواتهـا وأسسـها إلى مبـادئ الجودة الشاملة ومعاييرها التي تحدثنا عنها في الفصول الأولى من هذا الكتاب.

الجودة الشاملة والمنهج






دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers

عمان-شارع الملك الحسين- عمارة الشركة المتحدة للتأمين
تلفاكس ٤٦٥٠٦٢٤ ص. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com